

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



***Formados e Informados?***

***O papel dos estágios curriculares no desenvolvimento das  
competências transversais***

**Catarina dos Santos Prado**

Mestrado em Educação e Formação

Especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação

**Orientadora:** Natália Alves

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



***Formados e Informados?***

***O papel dos estágios curriculares no desenvolvimento das  
competências transversais***

**Catarina dos Santos Prado**

Mestrado em Educação e Formação

Especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação

**Orientadora:** Natália Alves

2020

## **Agradecimentos**

À professora Doutora Natália Alves, por todo o seu apoio e disponibilidade na elaboração deste trabalho e, principalmente, por acreditar em mim.

À professora Joana Marques, por toda ajuda metodológica e pelas palavras de incentivo sempre.

Aos meus amigos do Brasil, em especial a Luciana Séllos, Raquel Kohler e Karina Tollin, pelas correções, esclarecimentos e observações que muito contribuíram para o desenvolvimento deste estudo. E aos meus amigos que conheci em Portugal, que sempre estiveram comigo, na construção diária desse trabalho.

Aos estudantes de mestrado, pela disponibilidade de participar desse estudo.

À minha família e ao meu marido, que sempre me apoiaram e acreditaram que este dia seria possível. Pela força que me transmitiram e por todo carinho e amor.

Ao meu filho Théo, que vivenciou essa jornada comigo, ainda mesmo na minha barriga, me acompanhava na biblioteca me dando coragem para seguir meus planos.

Com cada um de vocês cresci, amadureci, tornei-me mais forte. Levo Lisboa no meu coração, com a certeza de que construiu muito de mim!

Esta dissertação foi escrita de acordo com a grafia do Português do Brasil.

## Resumo

O presente estudo insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação, tem como tema “Formados e Informados? O papel dos estágios curriculares no desenvolvimento das competências transversais” e por objeto de estudo o contributo dos estágios curriculares no desenvolvimento das competências transversais.

O objetivo principal é identificar as competências transversais desenvolvidas pelos alunos de Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação e desenvolvimento Social e Cultural, da Universidade de Lisboa, que realizaram estágios curriculares no ano letivo 2018-2019. Os objetivos específicos foram: perceber o grau de desenvolvimento das competências transversais adquiridas no Ensino superior e nos estágios curriculares; identificar as competências valorizadas nas empresas e as mais importantes para o desempenho profissional no futuro.

Para a concretização da pesquisa, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, já que é possível compreender as experiências dos sujeitos sob investigação e o modo como estes interpretam estas experiências. Optou-se por um estudo naturalista do tipo descritivo, e o estudo de caso, como estratégia de investigação.

Para a realização do estudo empírico, a técnica de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. Com a pesquisa foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema, de modo a discutir os conceitos de competências, competências transversais e o papel dos estágios curriculares no desenvolvimento das competências. Já a entrevista semiestruturada recolheu as informações dos alunos de mestrado de modo a atingir os objetivos propostos. Utilizamos a análise de conteúdo como técnica para tratamento dos dados recolhidos.

Com esse estudo foi possível concluir que a realização dos estágios curriculares durante a formação académica constitui-se como experiência que proporciona o desenvolvimento de competências transversais, tenham elas sido adquiridas ou não em sala de aula, já que os alunos têm a oportunidade de as colocar em prática. É fato que, dentro do ambiente profissional o aluno consegue perceber as competências transversais que ele já desenvolveu e aquelas que ele precisa desenvolver para desempenhar as atividades profissionais, sendo uma oportunidade de as adquirir enquanto estudante, sem as exigências que são feitas a um profissional já formado.

**Palavras-chave:** competências transversais; estágios curriculares; ensino superior

## **Abstract**

This research is part of the scope of the course of Master's in Education and Academic Education, with specialization in Organization and Education Management. Its topic is "Formed and Informed? The role of curricular stages in the development of transversal competencies" and it examines the contribution of curricular stages in the development of transversal competencies.

The main aim of this research is to identify the transversal competencies developed by the Master's degree students of University of Lisbon (Portugal) who attended the course of Master's in Education and Academic Education with specialization in Organization and Education Management and Academic Education and Social and Cultural development in 2018/2019. This research specifically aimed to analyze the level of development of transversal competencies acquired in Higher Education as well as in the curricular stages. It also identifies the valued competencies in companies and the most important ones for the professional performance in the future.

It was employed a qualitative approach to outline this research as it is possible to understand the experience of the students by investigation and the way they evaluate such experiences. It was chosen a descriptive type of naturalist study to conduct the research and case studies as investigation strategies.

In order to carry out the empirical study, the used data collection technique was the semi-structured interview and the document research. It was also reviewed the literature of the issue of the research to enable the discussion of concepts related to competencies, transversal competencies and the role of curricular stages in the development of competencies. Regarding the semi-structured interview, it was collected data from the Master's degree students in order to achieve the proposed objectives. The content analysis was used as a technique for the data collected processing.

By means of this research, it was possible to conclude that carrying out curricular stages during the academic education enables the development of transversal competencies. Such transversal competencies may or may not be acquired in the classroom as the students have the opportunity to put them into practice. It is known that, in the professional environment, students are able to recognize the transversal competencies they have already developed and the ones they need to develop in order to perform their professional activities. If they have the opportunity to acquire such competencies while they are students, they will not have the pressure to acquire them as already graduated professionals.

The findings determine that the more universities promote the development of transversal competencies, proposing activities that relate theory to practice, the more prepared students become to perform their professional activities. It becomes clear the importance of universities to foster such competencies to their students.

# Índice

Introdução.....	9
Capítulo 1: As Competências.....	12
<b>1.1 Breve perspectiva histórica e evolutiva: da qualificação as competências</b> .....	12
<b>1.2 Competência: um conceito em evolução</b> .....	15
<b>1.3 Tipologias das competências</b> .....	21
<b>1.4 Competências no âmbito da educação</b> .....	23
Capítulo 2: As Competências Transversais.....	28
<b>2.1 Competências transversais: em torno de um conceito</b> .....	28
<b>2.2 Competências transversais e o Ensino Superior</b> .....	32
<b>Quadro 1</b> Categorização e definição das Competências transversais .....	36
<b>2.3 Estágios Curriculares: uma mediação entre a teoria e o desenvolvimento de competências</b> .....	39
Capítulo 3: Metodologia de investigação.....	48
<b>3.1 Questões do estudo e eixo de análise</b> .....	48
<b>3.2 Paradigma e estratégia de investigação</b> .....	50
<b>3.3 Contexto da investigação e participantes no estudo</b> .....	52
<b>Quadro 2:</b> caracterização dos entrevistados .....	53
<b>3.4 Técnicas e procedimentos de recolha de dados</b> .....	53
<b>3.5 Tratamento e análise dos dados</b> .....	57
<b>3.6 Aspectos éticos</b> .....	58
Capítulo 4: As competências transversais vistas pelos estagiários.....	60
<b>4.1 Competências desenvolvidas durante a licenciatura</b> .....	60
<b>4.2 Competências transversais mais mobilizadas no estágio</b> .....	63
<b>4.3 Competências transversais mais desenvolvidas no estágio</b> .....	67
<b>4.4 Competências transversais percecionadas como mais valorizadas pela entidade de acolhimento do estágio</b> .....	70
<b>4.5 Identificação das competências transversais para o desempenho profissional futuro</b> .....	73
<b>4.6 Contributos dos estágios curriculares para o desenvolvimento das competências transversais</b> .....	76
<b>4.7 Grau de desenvolvimento das competências transversais na licenciatura e 1º ano do mestrado e no estágio curricular</b> .....	78
<b>Tabela 1:</b> médias do grau de desenvolvimento das competências transversais.....	79
<b>Gráfico 1:</b> Médias das competências interpessoais com valores superiores a 4.....	80
<b>Gráfico 2:</b> Médias das competências organização pessoal e métodos de trabalho com valores superiores a 4. ....	81
<b>Gráfico 3:</b> Média das competências comportamentais com valores superiores a 4.....	82

<b><u>Conclusão</u></b> .....	84
<b><u>Referências bibliográficas</u></b> .....	87
<b><u>ANEXO 1. Pedido de parecer enviado a Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa com o projeto de investigação em educação e formação.</u></b> .....	92
<b><u>ANEXO 2: Termo de Consentimento Informado.</u></b> .....	96
<b><u>ANEXO 3. Grelha para avaliar o grau de desenvolvimento das competências transversais no Ensino Superior e nos estágios curriculares entregue aos alunos</u></b> .....	97



## **Introdução**

No actual paradigma social e económico, frequentemente denominado como sociedade do conhecimento, o fluxo de informação é constante e está em permanente mudança (Hargreaves, 2003). Atualmente o tema das competências tem sido bastante discutido, quer no plano empresarial, quer nas instituições de ensino superior e ocupa espaço nos debates para dar uma resposta teórica às transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, nas empresas e no próprio trabalhador.

Até a década de 70, as organizações de trabalho foram denominadas pelo modelo Fordismo, onde a produção era em massa, e a vantagem competitiva assentava nos baixos preços dos produtos, que eram conseguidos por uma organização de trabalho extremamente rotineira e pouco exigente em termos da qualificação dos trabalhadores (Kovács, 1993).

A partir dessa época ocorreram mudanças na organização do trabalho tais como: a flexibilidade, a polivalência, o controle de qualidade e o uso de recursos tecnológicos, entre outros. Neste contexto de mudança, as qualificações profissionais deram lugar às competências, já que era necessário ter um conhecimento maior por parte do trabalhador para gerir atividades mais complexas, entre outras exigências, como trabalhar em equipa e assumir a responsabilidade pelo próprio trabalho.

As competências transversais ganham espaço decorrente das mudanças na organização do trabalho ao longo do século XX, e assumem um papel determinante, uma vez que permitem aos indivíduos agir numa multiplicidade de tarefas profissionais, gerindo atributos pessoais e relacionais na operacionalização das funções profissionais específicas (Jardim & Pereira, 2006).

Mais concretamente, acrescentar à formação de competências técnicas um vasto conjunto de competências transversais será uma mais valia para qualquer profissional, uma vez que a flexibilidade e a capacidade de adaptação às mudanças são essenciais em uma sociedade que está em constante mudança. Essa tendência no mundo das organizações tem implicações diretas no sistema de educação e formação, nomeadamente no ensino superior, apelando a uma maior integração entre o ensino superior e o mundo do trabalho,

já que as formações precisavam atender às necessidades profissionais vigentes e os formandos precisavam estar preparados para o mercado de trabalho.

Com o processo de Bolonha, deu-se uma maior importância ao desenvolvimento das competências nos ciclos de estudos do ensino superior, e os estágios curriculares são propostos como uma das formas mediadoras para as desenvolver (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006).

A presente dissertação centra-se na aquisição e desenvolvimento das competências transversais nos estágios curriculares dos cursos de Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação e Desenvolvimento Social e Cultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que realizaram estágios curriculares no ano letivo 2018-2019. Pretendemos, a partir de um estudo naturalista do tipo descritivo, identificar as competências transversais que foram adquiridas pelos alunos durante os estágios curriculares, bem como sua promoção no mestrado, o nível de domínio de tais competências por parte dos alunos e identificar as que os mestrandos percebem como sendo as mais valorizadas nas empresas e para o desempenho profissional no futuro.

Para alcançar tais objetivos, organizamos a dissertação em duas partes: na Primeira Parte, o enquadramento teórico, onde é apresentado uma revisão da literatura sobre o tema em análise no estudo – competências, competências transversais e estágios curriculares; na segunda parte, de teor empírico, apresentamos o estudo realizado, os resultados obtidos, as principais conclusões, limitações e contributos da investigação. A seguir um breve resumo dos capítulos:

No capítulo 1 “As Competências” é apresentada a evolução histórica do tema, as várias perspectivas sobre o conceito em geral, além de suas múltiplas definições e diferentes paradigmas. A competência é também descrita quanto às diferentes tipologias, consoante o seu grau de especificidade, com especial enfoque para a caracterização das competências transversais. Terminamos com a abordagem das competências no âmbito da educação.

No Capítulo 2 “As Competências Transversais”, abordamos as competências transversais no que se refere a sua compreensão conceptual, bem como o seu desenvolvimento no ensino superior. Além disso, são apresentados os estágios curriculares, como uma das

formas mediadoras para o desenvolvimento das competências transversais no ensino superior.

O terceiro capítulo “Metodologia de Investigação” destina-se à contextualização do estudo e à apresentação da metodologia. Em termos concretos, serão descritas as etapas metodológicas percorridas relacionadas à questão de investigação, descrição do público e os procedimentos utilizados na recolha, tratamento e análise dos dados.

O quarto capítulo “As competências transversais vistas pelos estagiários” apresenta os resultados da investigação.

Por fim, nas Conclusões, procede-se a uma síntese conclusiva do trabalho realizado.

## Capítulo 1: As Competências

Neste capítulo, é apresentada uma parte do enquadramento conceptual, que dentro da complexidade do tema *As Competências*, servirá como uma base, para a compreensão do objeto de estudo.

Assim, o fio condutor é apresentar o contributo de alguns autores sobre o tema, como um processo histórico e evolutivo, que faz parte de uma sociedade em constante desenvolvimento. Esta proposta de entendimento não tem a pretensão de esgotar o tema em si, muito menos abordar o assunto na sua complexidade, mas apresentar informações sobre o uso das competências na atualidade, até chegar nas competências transversais.

Nesta perspectiva, dimensionar as competências transversais, como uma das tipologias das competências, é o que promoveu a reflexão do objeto de estudo desta dissertação, sendo necessário diferenciar as competências, daquelas que são transversais a todas as profissões.

### 1.1 Breve perspectiva histórica e evolutiva: da qualificação as competências

O paradigma social e económico da atualidade caracteriza a sociedade como *sociedade do conhecimento*, onde o fluxo de informação é contínuo e constante e está em permanente mudança (Hargreaves, 2003). É necessário que o profissional esteja dotado de competências, que facilitem a integração dos novos conhecimentos, já que atualmente o mercado de trabalho requer uma rápida adaptação às mudanças, desafios e imprevistos. Assim, em uma sociedade em constante mudança, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma necessidade de todos os cidadãos e novamente o conceito de competências é referido, sendo uma das condições para ter êxito num mundo laboral em constante mudança.

Contudo, o conceito de competência aparece com bastante frequência no mundo da formação, ligado às orientações mais recentes do capitalismo. Trata-se de um “atractor estranho”, (Boterf, 1994 cit. por Cardoso, Estêvão & Silva, 2006) ou em uma linguagem mais simples de uma *super-star* ou de uma *top model*, nos discursos da formação. É um conceito muito utilizado, mas para compreendê-lo, é necessário conhecer as condições sociais da sua produção e difusão na sociedade.

Já no início do século XX, Taylor preocupava-se em identificar o que constituía competência no contexto de trabalho, ainda que o termo não fosse utilizado. Enquanto engenheiro, identificou diferenças significativas, nas melhores e piores formas dos trabalhadores executarem as suas tarefas. Baseando-se nos princípios da administração científica, foi possível identificar as competências dos trabalhadores e reduzi-las a regras, leis e fórmulas usadas como referenciais para os gestores e aumento de produtividade (Silva 2008).

Nos modelos fordista e taylorista de organização do trabalho, o trabalhador era um reprodutor de tarefas, cuja produtividade era medida e dimensionada de forma quantitativa pelo número de peças e do tempo gasto para a sua confecção, seguindo o ritmo imposto pela máquina. Este modelo de organização do trabalho passou a ser questionado a partir da década de 1980, quando começaram as mudanças no contexto de trabalho, em decorrência da instabilidade e da flexibilidade da sociedade, provocando a passagem da produção em massa, de produtos e serviços estandardizados em quadros organizacionais rígidos, para um novo modelo de produtividade (Wood Jr., 1992).

É o período, chamado de pós taylorismo/fordismo que, segundo Kovács (2006), caracteriza-se, pela necessidade de mudança das empresas, diante de um contexto de competitividade, onde foram obrigadas a repensar seus modelos de produção para atender às exigências do mercado. As atenções se voltam para um modelo de origem japonesa - o Toyotismo que mantinha como referencial a indústria de automóvel, e ficou conhecido como *lean production* (produção magra), “orientada para eliminar qualquer desperdício e tudo o que não produza valor acrescentado aproveitando, para isso, a experiência e os conhecimentos acumulados pelos trabalhadores” (Kóvac, 2006, p. 46).

Para Kovács (2006)

“Este novo modelo implica a valorização dos recursos humanos, nomeadamente o aumento do nível de qualificação, novas competências, responsabilidade e iniciativa, trabalho em equipe, bem como o abandono do clima de confronto a favor do diálogo e do envolvimento dos trabalhadores” (p. 42).

Tais mudanças alteraram não somente a forma de concepção do trabalho, mas também provocaram mudanças no olhar da empresa para com o trabalhador. No modelo Fordista era necessário qualificar o empregado para desempenhar suas funções, enquanto o

Toyotismo visava o desenvolvimento de competências, já que o trabalhador não era visto como uma máquina, mas como um profissional com multifunções.

Por outras palavras, Le Boterf (2003) apresenta um paralelo sobre os perfis dos trabalhadores, onde distingue o *trabalhador* (no Paradigma Fordista/Taylorista) e o *profissional* (Paradigma Toyotista). Segundo ele, o que determinava o trabalhador no passado era o trabalho e as tarefas a serem realizadas, assim, a especialização ocorria por meio de qualificação, já que as tarefas eram fáceis e repetitivas. Atualmente, cabe ao profissional saber “administrar” situações profissionais complexas. Perrenoud (2000) completa, colocando a contribuição das competências como a capacidade de mobilização dos diversos recursos cognitivos, a fim de administrar os contratempos do dia a dia.

Em suma, a qualificação remete para o universo dos títulos, diplomas, graus e certificados que permite um indivíduo desempenhar determinadas funções, já a competência remete a um “*um não sei quê* através do qual a qualificação se torna eficiente e se actualiza numa situação de trabalho” (Canário, 2000, p.46).

Foi neste cenário de mudanças que emergiu a noção de “competência” e alguns autores, como Tomasi (2004) e Zarifian (2003) afirmam que é uma evolução teórica com origem no termo *qualificação*. Segundo eles, a apropriação do conceito de competência pelo contexto organizacional, educativo e pela sociedade em geral, remonta há 40 anos e decorre das transformações da sociedade, e em particular no que se refere ao trabalho.

“É neste cenário, que a qualificação cede lugar à competência, precisamente porque a qualificação assenta em dois sistemas que estão a ser ultrapassados: quer nas convenções colectivas que classificam e hierarquizam os postos de trabalho, quer no ensino profissional que classifica e organiza os saberes em redor dos diplomas. (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006, p. 22).

Portanto, é no mercado de trabalho, no encontro entre a oferta e a procura de emprego, que se equaciona o conceito de competências, envolvendo os sistemas educacionais e das relações industriais. O critério de seleção dos RH das empresas deslocou-se das qualificações (formais), para as competências (formais e informais), onde só a escolaridade não é suficiente, mas é necessário ser “capaz de”, de forma a mobilizar os saberes para um trabalho eficaz.

“A formação transmite saberes e a experiência permite acumular saberes, todavia nada que os garante que os trabalhadores saibam mobilizar estes saberes em situação concreta. As competências distinguem-se exactamente pela mobilização dos saberes em situação de trabalho” (Parente, 2008, p. 21-22).

Para Zarifian (2001), já é inquestionável o papel das competências no mundo do trabalho e analisa três mudanças principais que despertam para a necessidade nas organizações: (i) diante das incertezas da economia e constantes mudanças da sociedade surge a necessidade de adaptação das competências e emerge “*a noção de incidente ou evento*”, que obriga os trabalhadores a mobilizarem recursos para resolver as situações inusitadas, ultrapassando as predefinições da tarefa; (ii) o novo ambiente organizacional requer novos comportamentos e atitudes, assim emerge a “*noção de comunicação*”, que faz os trabalhadores usarem a comunicação para compartilhar objetivos e normas e se ajustarem ao trabalho em grupo; (iii) na competitividade das empresas, surge a necessidade de inovação na produtividade, onde a noção de que toda atividade, seja ela produtiva ou não, é em si “*prestação de serviços a clientes*”, internos ou externos, e portanto para ter mais oportunidades de competir, é necessário desenvolver novas competências, para enfrentar a realidade.

Estimular o desenvolvimento das competências nas empresas é hoje um dos elementos decisivos para a competitividade, a questão é, como fazer para essa nova lógica funcionar. “Cada vez menos o problema será saber se é contra, ou a favor, da lógica da competência. O problema já se tornou saber que conteúdo e que orientação dar a ela” (Zarifian, 2001, cit. por Perez 2005, p. 60).

## **1.2 Competência: um conceito em evolução**

A noção de competência não se refere apenas a uma resposta técnica à evolução dos sistemas de trabalho, mas modifica as formas de regulação e os sistemas de formação. É um conceito que tem assumido variações ao longo do tempo, fazendo dele um conceito *plástico* (adapta-se ao longo da história), *polissêmico* (assume diversos significados), e *polimorfo* (assume diversas formas, adaptando-se a interesses e condicionantes diversos) (Perez, 2005).

Até à década de 80, o termo competência estava associado a “aptidão, habilidade, ser capaz de”, na visão pragmática das empresas. Nas escolas era usado para dar adjetivos aos

alunos, como capazes e incapazes de realizar as tarefas exigidas. Porém, com as mudanças da sociedade, foi necessária a reestruturação produtiva, tendo o capitalismo como mola propulsora. É o caso da gestão de mão de obra, onde novos conceitos e paradigmas foram introduzidos para dar conta das necessidades e mudanças da sociedade e o conceito de *competência* surgiu no ambiente de trabalho como padrão avaliativo da mão de obra.

É um tema que tem sido pauta em discussões acadêmicas e empresarias, sendo associado a diferentes instâncias de compreensão: em relação à pessoa (competência do indivíduo), a nível das organizações (*core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências) (Fleury & Fleury, 2001).

Apesar de ser um tema vasto e complexo, parece existir um consenso com relação a duas grandes perspectivas ou abordagens, de acordo com Cardoso, Estêvão & Silva (2006): *competência como atributo* e *competências como comportamento*. As competências como qualidades (atributo) são referidas como abordagens baseadas nos “inputs”, e no segundo caso, enquanto resultados (comportamentos), baseadas nos “outputs”, ou seja, aquilo que o trabalhador apresenta como resultado do seu comportamento.

No primeiro caso, as competências como atributos do indivíduo referem-se aos atributos necessários para desempenhar um trabalho competente, como: motivos, traços de personalidade, capacidades, conhecimentos e auto-imagem que afetam o seu desempenho (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006). É uma abordagem mais tradicional, cujo foco está nas características mais duradouras ou atributos dos indivíduos que o conduzem a um desempenho eficaz (McClelland, 1973, cit. por Cardoso, Estêvão & Silva, 2006). Nesta perspectiva, são as características individuais do profissional que o tornam competente ou não.

Os estudos realizados nesta perspectiva são mais frequentes na literatura norte-americana, cujos principais autores de referência são McClelland e Boyatzis que perspectivam a competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam o desempenho superior. Fleury & Fleury (2001) consideram a competência como um stock de recursos individuais, relacionados ao conceito de qualificação.

No sistema de educação-formação, essa abordagem incide na formação de competências dos indivíduos, capacitando-os para o desempenho competente de uma tarefa ou sua adequação ao posto de trabalho. O processo ocorre a partir de currículos de



aprendizagem, formados por atributos básicos necessários para o desempenho competente. A questão de partida aqui é: “o que é que faz com que um desempenho possa ser considerado competente?” (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006).

No segundo caso, as competências como comportamento “são entendidas como desempenho ou como resultado qualificado (“competente”) desse desempenho” (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006, p. 13). Nesta perspetiva, a competência é o resultado do desempenho concreto “outputs” em que a pessoa desenvolve seu trabalho profissional. Por mais que possam existir características pessoais, que diferenciam as pessoas umas das outras “(...) para esta perspectiva, não é a presença ou não desses traços, mas a sua expressão fenomenal na e pela acção. O ponto-chave desta perspectiva é que, sendo as competências concebidas como um produto de interacções e como resultados de desempenho, elas só existem e só fazem realmente sentido na e pela acção” (Silva, 2013, p. 25).

Os estudos realizados nessa perspectiva são mais frequentes na literatura europeia e incidem sobre os padrões (*standards*) de desempenho, que permitem qualificar e reconhecer um trabalho como “competente”. Nesse aspecto, Le Boterf (2006) reflete sobre o conceito de competência, invertendo a ordem das perguntas, onde não se deve começar pela interrogação “O que é competência?” mas sim “O que significa agir com competência?”, já que não basta, segundo o autor ter competências, é “(...) fundamental que ele seja capaz de as associar e de as mobilizar, com pertinência, numa situação de trabalho, de saber como proceder para agir” (p 61). Assim, o profissional competente demonstra-o através da acção.

Spencer & Spencer (1993 cit. por Cardoso, Estêvão & Silva 2006) analisam a definição de competências, integrando essas duas perspectivas, recorrendo à analogia do *iceberg*, onde a parte oculta contém as características básicas (atributos), tais como o auto-conceito, as atitudes, os valores e os motivos e a parte visível contempla os comportamentos manifestados, os conhecimentos aplicados e a perícia revelada nos conhecimentos técnicos.

Dentro deste conceito de competência, destaca-se Le Boterf (2005), que considera que a competência só existe quando é demonstrada pelo indivíduo, ou seja, quando ele é capaz de aplicar as suas aptidões ou habilidades na atividade profissional. Segundo ele, é um

triângulo indissociável, que combina *saber agir* (possuir os recursos necessários), *querer agir* (componente motivacional da competência) e *pode agir* (*legitimidade da ação*).

Nunes (2002, p. 10), corrobora afirmando que “(...) qualquer competência pode ser definida como tendo três componentes essenciais: conhecimento, atitudes e habilidades”. Porém é importante ressaltar que não se deve confundir competência com habilidade ou aptidões, conforme explicam Pacheco & Rosa (2009):

“(...) todos nós nascemos com determinadas habilidades ou aptidões que irão ser desenvolvidas ao longo da vida e que darão lugar a determinadas competências as quais sofrem influências de uma série de factores, entre os quais os conhecimentos que vamos adquirindo” (p.10).

Portanto, as competências são da ordem do “saber mobilizar”, ou seja, elas só podem existir dentro de um contexto através da ação dos sujeitos. Boterf compactua com essa ideia na medida em que afirma que a competência não é um estado nem um saber que se possui ela só pode ser compreendida “em acto” e daí o seu carácter finalizado, contextual e contingente (Boterf, 1994, cit. por Canário, 2000).

Assim, a competência só faz sentido através da ação, é, portanto, imprescindível o papel de um profissional. Le Boterf (2006) defini competência como saber administrar uma situação complexa, e isso refere-se às capacidades do indivíduo para enfrentar uma situação, através da mobilização dos recursos que ele dispõem, o que implica:

- Saber agir com pertinência
- Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional
- Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos
- Saber transpor
- Saber aprender e aprender a aprender
- Saber envolver-se

No caso de *saber agir com pertinência*, “A competência é uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica” (Le Boterf, 2003, p.40). É ir além daquilo que lhe é prescrito, onde diante dos imprevistos, dificuldades, complexidades do dia-a-dia, o profissional sabe tomar decisões, fazer escolhas, assumir riscos, ser criativo, negociar, ou seja, reagir perante os desafios.

*Saber mobilizar saberes* significa que não basta ter conhecimentos ou habilidades. É necessário que o indivíduo os consiga mobilizar, em um contexto profissional. Ou seja, ter conhecimentos e capacidades não significa ser competente. Le Boterf (2003), já dizia que “(...) a competência não se exprime pela ação, mas se realiza na ação” (p.49). O profissional competente é aquele que demonstra suas capacidades na ação, ou seja, “A competência profissional não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades, etc.) a mobilizar, mas na própria *mobilização desses recursos*” (Le Boterf, 2003, p. 50).

Integrar saberes múltiplos é a capacidade de o profissional de *saber integrar*, quer diante de um problema ou de um projeto a ser realizado “(...) ele constrói uma *arquitetura cognitiva* particular da competência, um combinatório pertinente de múltiplos ingredientes que terão sido selecionados conscientemente” (Le Boterf, 2003, p 55). É a estruturação e reestruturação do saber e do saber-fazer e não uma adição entre eles.

*Saber transpor* corresponde à capacidade de aprender e se adaptar em contextos distintos. Neste caso, o profissional é capaz de usar seus conhecimentos e habilidades em diferentes situações profissionais, já que “Uma competência profissional é um roteiro que serve para agir em uma família de contextos e que receberá ajustes cada vez que for solicitada” (Le Boterf, 2003, p. 70), o que faz das competências serem transponíveis, onde não podem permanecer inertes diante da variabilidade dos contextos.

O *saber aprender e saber aprender a aprender* consiste em saber fazer da ação oportunidade de criar novos saberes e experiências. É a capacidade de saber transformar sua ação em experiência e descrever como se aprende. “Competências são, portanto, diferentes do conteúdo da função. São aquilo que a pessoa traz para a função” (Cardoso, Estêvão & Silva 2006, p. 19).

Cardoso, Estêvão & Silva (2006) referem as competências de entrada (*threshold competencies*) e as competências de desempenho (*performance competencies*). As competências de entrada são os requisitos básicos para exercer a função, onde não ocorre a distinção entre baixo e elevado desempenho. Já as competências de desempenho, fazem a diferença no desempenho.

Por último, *saber envolver-se é a última competência referida por Le Boterf*. “A competência do profissional não é mais apenas uma questão de inteligência: toda a sua personalidade e sua ética estão em jogo” (Le Boterf, 2003, p. 80). Há envolvimento tanto

da subjetividade quanto da objetividade. O profissional “habita” sua área de competência e a incorpora” (Le Boterf, 2006, p. 80). Essa noção de envolvimento coincide com a diferença entre *a* competência e *as* competências, feita por Philippe Zarifian (2003, p. 139) onde “A competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”. É a responsabilização de um sujeito pelas suas decisões e atos, ele se compromete com o trabalho realizado.

Para esse mesmo autor, uma pessoa sábia não significa necessariamente competente, já que pode não saber mobilizar seus conhecimentos para o contexto de trabalho. O que nos faz entender que o conceito de competência tem esse sentido de evolução/construção, porque se adapta ao cotidiano, já que uma pessoa competente nos dias de hoje, não tem o mesmo significado que tinha ser competente há alguns anos atrás.

Para compreender a diversidade sobre o conceito de competências, Civelli (1999, citado por Cardoso, Estêvão & Silva 2006) apresenta três abordagens, correspondentes a três tradições diferentes:

- A tradição norte americana tem como referência os autores McClelland e Boyatzis, que perspectivam a competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam o desempenho superior. É uma característica pessoal relacionada com a realização de uma tarefa, portanto não é sinônimo de habilidade, já que é uma demonstração de um talento particular na prática ou na aplicação de conhecimento necessário para desempenhar uma atividade.

- A tradição francesa relaciona competência com atitudes, traços de personalidade e conhecimentos. O conceito de competência é a demonstração de aptidões e habilidades em determinada atividade, considerando três domínios: saber agir, querer agir e poder agir (Le Boterf, 2005). O saber agir implica a combinação e mobilização de recursos adequados à situação, como conhecimento, saber fazer e redes de contacto. O querer agir é a motivação pessoal do indivíduo e o poder agir relaciona-se com o contexto e as condições do mesmo que tornam possível o exercício do saber (Cardoso, Estêvão e Silva, 2006).

- A tradição do Reino Unido, ligada ao NCVQ – *National Council for Vocational Qualification*, para a qual competência é a capacidade para desempenhar atividades dentro de uma função, de acordo com o que é esperado.

Neste estudo, o conceito de competência “(...) é pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas), que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade da pessoa” (Fleury & Fleury, 2001, p.185).

### 1.3 Tipologias das competências

As competências podem ser analisadas também segundo seus graus de especificidade, aqui chamadas de tipologias.

De acordo com Fleury & Fleury (2007), as tipologias das competências são necessárias para compreender os diferentes tipos de competências que podem ser encontradas em uma organização, independente do produto a ser comercializado. Para as empresas ter conhecimento dessas tipologias é uma vantagem competitiva, pois terá o conhecimento dos recursos e das competências que ela possui. Os autores referem três tipos de competências: *Competências Individuais*, *Competências Técnico-Profissionais* e *Competências Funcionais ou Organizacionais*.

As competências individuais são aquelas encontradas nos indivíduos que refletem os conhecimentos adquiridos e as características intrínsecas e pessoais. São ricas e complexas, pois resultam da aprendizagem (formal e informal) e da experiência pessoal de cada um a partir da sua realidade, por isso chamadas de individuais. Segundo Fleury & Fleury (2007), elas são subdivididas em três categorias:

- Competências de Negócios relacionadas com a compreensão de negócios, sua abrangência, conhecimento de mercado/cliente.
- Competências Técnico-Profissionais relacionadas com as habilidades e capacidades técnicas para exercer uma atividade profissional.
- Competências Sociais relacionadas com as habilidades e capacidades para interagir com outras pessoas (comunicação e sociabilidade).

As competências organizacionais são específicas às áreas vitais de uma empresa, tais como vendas, produção, desenvolvimento, entre outras.

As competências essenciais, também chamadas de competências – chaves ou *core competences*, são aquelas que vão diferenciar a organização frente à concorrência e serão reconhecidas pelos consumidores, dando-lhe vantagem competitiva.

“(...) a competência essencial é um conjunto de habilidades e tecnologias e não uma única habilidade ou tecnologia. Representa a soma do aprendizado de todos os conjuntos de habilidades da empresa, tanto em nível pessoal como em nível organizacional” ( Zanta e Urbina, 2008, p. 05).

Conforme podemos verificar as competências são distinguidas em essenciais e organizacionais. Para além desta diferenciação, a literatura apresenta alguns modelos de classificação das competências, que no geral são organizadas nas seguintes categorias: (i) as competências universais, genéricas ou transversais; e (ii) as competências técnicas específicas da função (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006).

Um dos modelos é apresentado pelo Projeto Tuning<sup>1</sup>, onde as competências podem ser *específicas* ao domínio de saber, ou *genéricas*. As competências genéricas (também chamadas de transferíveis ou transversais) são aquelas mais relevantes para o futuro profissional dos estudantes em termos de empregabilidade. Podem ser:

- Instrumentais: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas;
- Interpessoais: capacidades individuais de competências sociais (interação social e cooperação);
- Sistêmicas: combinação entre as capacidades e competências, que se relacionam ao sistema. A combinação entre elas, permite ao indivíduo ver como as partes de um todo se relacionam e se agrupam.

Outra tipologia das competências é apresentada por Jardim e Pereira (2006) que referem as *competências básicas* (adquiridas em contextos educativos formais); *competências técnicas* (associadas a uma atividade profissional); e *competências transversais* (comuns a múltiplas situações).

No Brasil, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), órgão modelo de educação profissional da indústria brasileira, divide as competências profissionais em *básicas, específicas e de gestão* (SENAI, 2002). As *competências básicas* são essenciais para o desempenho profissional e envolvem os requisitos técnicos e científicos, em que se baseiam as competências específicas e de gestão, no que se refere à qualificação profissional. As *competências específicas* são as capacidades técnicas. E as *competências de*

---

<sup>1</sup> <http://www.unideusto.org/tuning/>

*gestão* são as capacidades organizativas, metodológicas e sociais, transferíveis para as situações de trabalho. Em síntese, a capacidade organizativa refere-se à coordenação de atividades, gestão de recursos e organização do contexto de trabalho. As capacidades sociais, se referem à comunicação na organização do trabalho. E as capacidades metodológicas são os procedimentos usados na resolução dos problemas.

A organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2012 cit. por Silva, 2013), apresenta a seguinte tipologia de competências:

- Competências de base/Competências fundamentais: são as competências de literacia e numeracia, ou seja, as pré-requeridas para a educação e formação, essenciais para a aquisição das competências técnicas e transferíveis.
- Competências técnicas e vocacionais: são técnicas e específicas à determinada função, e podem ser adquiridas através de programas de formação técnica.
- Competências transferíveis: são adquiridas normalmente fora do contexto escolar, sendo necessárias para a adaptação a diferentes ambientes de trabalho. São adquiridas em formações específicas, no âmbito do ensino secundário.

De acordo com o mesmo relatório é necessário face à economia global e consequentemente às constantes mudanças da sociedade, potencializar a formação técnica e vocacional, tendo por base competências fundamentais e transferíveis.

#### **1.4 Competências no âmbito da educação**

No âmbito da educação, as competências, segundo Cardoso, Estêvão & Silva (2006), têm sido palco de discussões a nível político e da organização académica, procurando integrar não apenas as competências básicas nos currículos, mas também aquelas que hoje são fundamentais para o mercado de trabalho.

A emergência do conceito dentro do contexto educativo é fruto das transformações da sociedade, onde a qualificação cede lugar às competências, conforme já visto anteriormente. Na área da educação tende-se a substituir a noção de saberes e, no ambiente de trabalho, a noção de qualificação (Perez, 2005). Como diz Zarifian, "(...) entretanto, a virada já começou: a lógica da competência impor-se-á, com ou sem negociação" (2001, p.17).

Perrenoud faz uma reflexão sobre o dilema entre: “Afinal, vai à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? (...) Desenvolver uma competência é assunto da escola? Ou a escola deve limitar-se à transmissão de conhecimento?” (1999, p. 7). O autor faz uma reflexão no seu livro, com esta problemática enfrentada pelas instituições de ensino, nomeadamente nas estratégias de ensino/aprendizagem e no currículo, constatando duas visões:

- Uma abordagem centrada na transmissão de conhecimentos, sem nenhuma vertente para desenvolver as competências;
- Uma abordagem centrada nas competências, onde os conhecimentos não são a prioridade, portanto ocorre um “limite” na sua transmissão, já que a aprendizagem é construída entre a teoria e a prática, com situações complexas, de modo a desenvolver competências e habilidades. É o que Perrenoud (1999, p.10) refere sobre escolher “cabeças bem-cheias” ou “cabeças bem-feitas”.

Outra perspectiva muito usada na atualidade consiste em considerar os contextos de trabalho como contextos de formação e de aprendizagem.

É um tema que já tem sido bastante discutido no campo da educação, e em Portugal, com a reforma educacional, observa-se a proliferação do termo “competência” como um norteador dos curriculares escolares. De acordo, com as exigências da lei nº 49/2005, de 30 de agosto, que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo, “(...) foi consagrada a transição de um sistema de ensino baseado na ideia de transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006, p. 23). Nesse sentido, foi proposto um novo modelo de organização do ensino superior, que respeita os ciclos de estudo desenvolvidos, no âmbito do Processo de Bolonha, onde cada ciclo “(...) deverá obedecer à perspectiva de competências a adquirir, tendo presente que o desenvolvimento de competências pelos próprios alunos é uma questão crítica e central em toda a Europa” (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006, p. 23).

O decreto-lei nº 74/2006, de 24/3, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) exigiu mudanças no perfil do profissional a se formar, relativo aos graus académicos e diplomas do ensino superior, por forma a que sejam capazes de:

- saber aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão dos mesmos, de forma a evidenciar uma abordagem profissional na sua área vocacional;
- resolver e criar argumentos nas situações-problema;



- recolher, selecionar e interpretar informações relevantes para sua atividade profissional;
- mobilizar competências, através da comunicação de informações, ideias, problemas e soluções;
- mobilizar competências de modo a desenvolver uma aprendizagem ao longo da vida.

Esse novo perfil profissional requer uma nova organização do trabalho do aluno, que deve desenvolver-se em cada unidade curricular – incluindo sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalho de campo, estudo e avaliação – e a sua expressão em créditos, de acordo com o sistema europeu de transferência de créditos (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006).

No Brasil, o tema das competências na educação foi retomado em 2017 com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que trata do assunto nos termos da legislação, incluindo o Ensino Médio. Inspirado nas mais avançadas experiências do mundo, a aprendizagem definida na BNCC deve concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de *dez competências gerais*, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular considera a competência como:

“(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.  
(BNCC, 2017, p.09)

A grande questão no ensino brasileiro é que trata as competências no âmbito da educação básica, e no que refere-se ao ensino superior, as competências aparecem nas diretrizes curriculares de cada curso, uma dimensão mais técnica e profissional do que transversal. O fato é que, mesmo não encontrando um documento no Brasil que mencione as competências transversais no Ensino Superior, o BNCC é um grande avanço, já que faz menção ao “mundo do trabalho”, como um fator importante para o crescimento do profissional no país.

Por fim, o estudo das competências tem um olhar específico, de acordo com cada disciplina ou área de domínio de atuação. Cardoso, Estêvão & Silva (2006, p. 10) e Silva (2013, p.27), apresentam uma síntese:

- ✓ Psicologia: utiliza o conceito como uma medida de habilidades e como o desempenho observável de uma pessoa, representa as capacidades e traços de um indivíduo;
- ✓ Educação: enquadra a competência, entre outras perspectivas na realização pessoal do indivíduo, na preparação para o trabalho e reconhecimento profissional;
- ✓ Gestão: orienta-se para uma análise funcional com o objetivo de definir como é que os objetivos da organização são alcançados através da melhoria da performance individual;
- ✓ Gestão de Recursos Humanos: vê o conceito como uma ferramenta técnica para implementar práticas como recrutamento, selecção, formação, avaliação, promoção, sistemas de recompensa e planeamento de pessoal;
- ✓ Política: analisa as competências no âmbito das políticas mais gerais que se prendem com a evolução do espírito do capitalismo actual e com a reorganização do trabalho, tendo presente os desafios da produtividade e da globalização.

É possível concluir que a noção de competência no âmbito da educação, refere-se a “(...) uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 15). É suposto um processo educativo que relacione as diferentes disciplinas ou unidades curriculares, porém isso não significa a eliminação destas em prol de uma aposta total em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar (Perrenoud, 1999). Tendo como referência que o conceito de competência está relacionado ao saber mobilizar e saber agir com pertinência (Le Boterf, 2006) importa perceber, de acordo com Perrenoud (1999), que essa acção decorre de aspectos disciplinares, embora não se esgote neles, já que não se deve considerar tudo disciplinar, nem tudo transversal.

Até agora, abordaram-se as competências como a capacidade de mobilizar recursos específicos (saberes e atitudes), de modo a atingir um desempenho, em um contexto organizacional. Por outro lado, se o objetivo for especificar e clarificar os seus conteúdos, aprofundando-os com as particularidades do contexto onde o conceito será aplicado, estamos nos referindo à noção de competências transversais:

“(…) que remete para capacidades gerais, tais como capacidade de antecipação, de iniciativa, de cooperação, de usar informação e de comunicar, de trabalhar em equipe, que devem estar assegurados para promoverem a flexibilidade profissional dos trabalhadores, independentes do processo produtivo onde se encontram integrados” (Parente, 2008, p. 41).

Por ser o objeto de estudo desta pesquisa, o capítulo 2 vai abordar o tema das *competências transversais*, com mais profundidade.

## Capítulo 2: As Competências Transversais

Neste capítulo, será discutido o objeto teórico da presente pesquisa: competências transversais. Ressalta-se que mesmo sendo um tema muito discutido na atualidade, a base teórica ainda se encontra em construção, já que existem muitas tentativas de classificação e categorização, a começar pela própria designação. Dentre as diferentes oportunidades de desenvolver competências, os estágios curriculares foram os escolhidos para, nesta dissertação se analisar o seu contributo para o desenvolvimento das competências transversais no Ensino Superior.

### 2.1 Competências transversais: em torno de um conceito

As competências transversais englobam o conjunto de competências que são comuns às diferentes atividades profissionais, uma vez que possibilitam ao indivíduo realizar diferentes tarefas e funções, e por terem a ver com a capacidade de gerir os recursos do eu (competências intrapessoais) e de relacionamento interpessoal (competências interpessoais) (Jardim e Pereira, 2006).

As competências transversais podem ser definidas como a capacidade para operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades numa situação concreta, para uma atuação eficaz de modo a ser bem-sucedido, podendo ser aplicadas em diferentes contextos ao longo da vida, facilitando a empregabilidade de quem as possui (Jardim e Pereira, 2006; Cardoso, Estêvão e Silva, 2006).

Sendo um conceito discutido mundialmente, não existe uma designação universal para o termo *competências transversais*, como: “Employability Skills (EUA); “Key Competencies (Austrália); Basic Competencies (Taiwan); Competências transversais-chave (Luxemburgo), entre outras. Em Portugal, os termos mais utilizados são, segundo Cardoso, Estêvão & Silva (2006, p.36):

- Competências Chave
- Competências Nucleares
- Competências Essenciais
- Competências Genéricas

- Competências Transferíveis
- Competências Comuns

Lopes e Suleman (2000) descrevem competências chave como

“(...) o conjunto de conhecimento e capacidades que devem ser obtidos por qualquer indivíduo para entrar e/ou manter-se no mercado de trabalho, ou seja: para o exercício qualificado de qualquer profissão, para enfrentar com sucesso uma situação profissional, para gerir a carreira em contextos turbulentos, flexíveis e evolutivos, ou para o auto-emprego” (p.35).

De acordo com estas autoras as competências chave podem ser *gerais ou estratégicas*. As competências *gerais* podem ser definidas como as competências básicas para a adaptabilidade dos trabalhadores face às mudanças técnico-econômicas; já as competências estratégicas são “(...) as competências profissionais específicas e essenciais num determinado sector de actividade” (Lopes e Suleman, 2000, p.94).

Na presente pesquisa, adotamos a designação *competências transversais*, que corresponde a “(...) um novo conceito de competências, caracterizado pela necessidade de melhorar a preparação dos jovens com vista à sua inserção profissional, num mercado cada vez mais competitivo e sujeito à mudança constante” (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006, p.36).

O termo “transversal”, segundo Gomes (1999) refere-se a características comuns a diferentes empregos. A expressão permite evidenciar três realidades distintas e complementares: as competências que constituem um denominador comum a um conjunto de atividades profissionais; as competências comuns a uma família de empregos; as competências dissociadas de uma tecnicidade particular, mas que podem corresponder ao enriquecimento do trabalho inicial decorrente, por exemplo, da reorganização do trabalho.

Nessa perspectiva, a construção das competências transversais proporciona uma dupla lógica de evolução profissional, por um lado na profissão dentro da mesma família, por outro lado numa lógica de mobilidade “transversal” a outros domínios profissionais. Segundo Gomes (1999, p. 7), podemos identificar seis grandes dimensões das competências transversais:

1. *Dimensão geral*: incorpora conhecimentos e saberes de uma determinada ocupação que podem ser aplicadas em outras situações, por exemplo, aritmética, leitura, capacidade de tratar as informações e planear o trabalho.

2. *Dimensão cognitiva*: aprender como aprender, identificar e resolver problemas e pensamento abstrato.

3. *Dimensão ligada à personalidade*: responsabilidade, auto-confiança, criatividade, imaginação e perseverança.

4. *Dimensão sócio-comunicativa*: expressão oral e escrita, capacidade de trabalhar em equipe e empatia.

5. *Dimensão sócio-normativa*: capacidade de adaptação à cultura organizacional, dedicação e conhecimento da organização.

6. *Dimensão estratégica*: postura crítica no trabalho, assumir um papel ativo na tomada de decisões.

A noção de transversalidade apoia-se na ideia de polivalência e transferibilidade. As competências transversais podem assumir um papel muito importante na construção do que somos, na maneira como encaramos os outros e naquilo que projetamos ser e fazer ao longo da vida, em outras palavras, na nossa definição do mundo e projeto de existência (Pinto, 2013).

Apesar das diferentes definições, Silva (2008, p. 26) apresenta as seguintes características das competências transversais:

- *Multifuncionalidade*: são necessárias em diferentes facetas da vida, tais como família, vida social, profissional e quotidiana.
- *Transferibilidade*: não são usadas apenas na escola, na sociedade ou no mundo do trabalho, mas também na vida pessoal, nomeadamente no desenvolvimento de carreira ou na aprendizagem ao longo da vida.
- *Baseadas na cognição*: a sua construção envolve reflexões individuais ativas e processos mentais, que incluem pensamento crítico, resolução de problemas, aprendizagem auto-dirigida, criatividade e inovação.
- *Multidimensionalidade*: são compostas por diferentes *clusters* de competências, tais como cognitivas, interpessoais, empresariais e preparação para o trabalho.
- *Aprendizagem*: são aprendidas, no âmbito de um processo *on-going*, através de diferentes contextos, tais como a escola, as redes sociais, os contextos de trabalho.
- *Abrangência*: as competências transversais são mais abrangentes do que o conhecimento, sendo explanações e aplicações desse mesmo conhecimento.

A literatura apresenta duas grandes abordagens sobre as competências transversais. A primeira, designada como uma abordagem mais alargada, típica do contexto norte-

americano, considera um conjunto mais holístico de competências, que inclui não apenas as competências básicas, os atributos pessoais, a ética e o juízo de valor, mas também a aprendizagem ao longo da vida e empregabilidade. A segunda é uma abordagem mais restrita, típica do Reino Unido e Austrália, e enfatiza as competências no contexto de trabalho, numa perspectiva mais instrumental (Pinto, 2013).

No contexto organizacional, a abordagem mais alargada está associada à necessidade de transversalidade das competências que, segundo Rey (2002), surge com a evolução do mundo do trabalho. O autor defende a necessidade de “algo a mais”, já que a mera descrição de habilidades ocupacionais específicas e o desempenho das tarefas é inadequado face às exigências das mudanças no mundo profissional, assim as competências transversais começaram a dar respostas a estas novas exigências. Neste contexto, entende-se por competências transversais “(...) o conjunto de competências pessoais e interpessoais - geralmente intituladas de “soft skills” - mas também as competências técnicas que podem ser utilizadas e que são importantes em múltiplas profissões, independentemente da área específica de conhecimento” (Vieira & Marques, 2014, p.30).

Esta necessidade de “algo a mais”, segundo Cardoso, Estêvão & Silva (2006), dá às competências transversais a seguinte conotação “(...) um novo conceito de competência, caracterizado pela necessidade de melhorar a preparação dos jovens com vista à sua inserção profissional, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e sujeito à mudança constante” (p.36).

Estes autores recorrem ao relatório *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*, produzido em 1990 e intitulado como “*Identifying and Describing The Skills Required by Work*” para referirem algumas destas mudanças no mundo laboral: mudanças *naquilo que os trabalhadores fazem* em decorrência das novas tecnologias, que alteraram a forma como as pessoas acompanham as modificações nos contextos de trabalho, ou seja, as pessoas aprendem mais através de símbolos, do que através de uma observação direta; as mudanças *na forma como as pessoas trabalham*, já que cada trabalhador não precisa realizar muitas tarefas, mas aquelas que faz precisam ser realizadas de forma distintiva; as mudanças *na forma com quem se trabalha*, a necessidade crescente de trabalhar em equipe (dentro da mesma função, com pessoas de outras funções, com níveis hierárquicos diferentes, fornecedores, clientes, etc.) e em ambiente multiculturais.

Consequentemente são exigidas novas competências aos profissionais e:

“(...) os diplomados estão mal preparados para as situações com que são confrontados no emprego depois de saírem da Universidade. Duas causas principais são apontadas para o facto: os estudantes são pouco expostos a experiência de trabalho; os *currículos* estão desenhados de forma a que os estudantes não adquiram as qualidades que necessitam após a graduação” (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006, p. 38).

Em estudos reportados por estes autores, no Reino Unido em 1995 (contexto europeu em que existe uma grande preocupação com a relação dos diplomados do ensino superior com as empresas) foram identificadas lacunas, por parte dos empregadores, em relação aos diplomados, no que respeita a competências como apresentação oral, comunicação escrita, numeracia e habilidades relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação.

As instituições de ensino superior começaram a identificar nas competências transversais uma resposta às novas exigências no perfil profissional, decorrente destas mudanças, onde por um lado, cresce o número de alunos com dificuldade ao mercado de trabalho e, por outro lado, a identificação de lacunas na formação de estudantes para o emprego.

Por tudo isto, as competências transversais não podem ser dissociadas do ensino superior e segundo Silva & Nascimento (2013) ocorre um debate entre o que a universidade procura promover e o que o mercado de trabalho solicita. Com efeito, alguns estudos como o da Commission of the European Communities (2003) alertam para a compreensão de que este *gap* pode ser diminuído, por via das competências transversais.

Nesta perspetiva, Moreno (2006) corrobora o que foi mencionado nesse estudo, definindo as competências transversais como atitudes, capacidades e habilidades do indivíduo, relacionadas à atividade profissional que contribuem para uma atuação mais eficaz em diferentes situações de trabalho. Acrescentar a formação das competências técnicas às competências transversais, será uma mais valia para qualquer profissional.

## **2.2 Competências transversais e o Ensino Superior**

O ensino baseado nas competências é um conceito que existe há várias décadas e que tem a sua origem nos Estados Unidos caracterizado por análises pormenorizadas dos aspetos comportamentais das tarefas profissionais (Pinto, 2013). Porém, em 19 de junho de 1999, ministros responsáveis pelo Ensino Superior de 29 países assinaram a Declaração de Bolonha, cuja principal finalidade foi tornar os programas de estudos e períodos de



aprendizagem comparáveis e compatíveis, através de conceitos como níveis/ciclos, resultados de aprendizagem, competências e créditos (ECTS). Em consequência, o tema das competências, em especial das competências transversais tem sido relevante desde a implementação desse modelo de organização do Ensino Superior.

Com a Declaração de Bolonha desencadeou-se o denominado Processo de Bolonha, através do qual foi construído, a nível da União Europeia, um espaço comum em termos de Ensino Superior (ES), que contribui por um lado, para a qualificação capaz de dar suporte a competitividade no plano internacional e, por outro lado, para uma maior mobilidade no espaço europeu. A formação no Ensino Superior deve valorizar a importância da qualificação técnica e profissional e o desenvolvimento de competências transversais (Seco, Filipe, Pereira & Alves, 2009), além de contribuir para que os estudantes as utilizem durante o seu percurso académico, tornando-os mais capazes e mais adaptáveis e, por conseguinte, melhores alunos” (Silva, 2008,p. 29).

Um dos modelos que serve de referência para o desenvolvimento das competências transversais, no âmbito do ensino superior contempla (Silva, 2008, p.30):

1. Desenvolvimento *inserido ou integrado*: trata-se do desenvolvimento das competências de forma integrada no currículo normal do curso, que pode ocorrer em diferentes níveis ao longo do programa (competências mapeadas com ou sem progresso, baseado em projectos, aleatoriamente e módulos nucleares);
2. Desenvolvimento *paralelo (stand-alone)*: trata-se de um modelo de desenvolvimento de competências em módulos separados, que não estão inseridos no currículo;
3. *Em situação de trabalho ou em projectos baseados em trabalho*: trata-se de um modelo em que o estudante passa parte do seu tempo de formação em contexto de trabalho, como é o caso dos estágios curriculares.

São várias as iniciativas desenvolvidas pelas instituições de Ensino Superior para desenvolver as competências transversais dos seus estudantes, algumas de natureza institucional e outras promovidas através de iniciativas governamentais ou consórcios de entidades regionais. Um exemplo é o laboratório de competências transversais criado pelo Instituto Universitário de Lisboa, em 2009, para que os alunos pudessem desenvolver e adquirir as competências no âmbito da estrutura curricular do ensino superior. O laboratório tem como objetivo desenvolver competências transversais, a par dos conhecimentos específicos de cada área científica, de modo a facilitar a inserção

socioprofissional, potenciar o acesso ao emprego e promover a cidadania. Fazem parte das unidades curriculares: métodos e técnicas de estudo, procura de emprego e empregabilidade, organização pessoal e gestão de tempo, técnicas de preparação, condução de reuniões, trabalho em equipe, gestão de conflitos, multiculturalidade, ética e deontologia.

Cada unidade curricular inclui de 15 a 20 horas de formação, divididas em aulas de duas ou três horas, em regime diurno e noturno (inclui final - de- semana), por um período de dois a três meses. Nos cursos de primeiro ciclo (licenciatura) do ISCTE-IUL as unidades curriculares de competências transversais integram obrigatoriamente o currículo. Já nos cursos de segundo e terceiro ciclo (mestrado e doutorado), as unidades curriculares são de escolha livre, correspondendo cada uma a um número de créditos.

No Brasil, a legislação tratava da obrigatoriedade de desenvolver as competências somente na educação básica. Em 2017 com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), o assunto passou a ser tratado nos termos da legislação, incluindo o Ensino Médio. Na sua terceira versão, O BNCC é um documento plural e contemporâneo, cujo principal objetivo é promover a equidade na educação, na medida que garante aos alunos o acesso ao mesmo conteúdo nas escolas de todo país, durante a educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). Foi realizado junto com o Ministério da Educação (MEC), baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>2</sup>. A aprendizagem definida na BNCC deve concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de *dez competências gerais*, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Um dos modelos de desenvolvimento paralelo das competências transversais no Brasil é a instituição SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial):

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado em 1942, é um dos mais importantes pólos de geração e difusão do conhecimento aplicado ao desenvolvimento industrial no Brasil, e o maior complexo de educação profissional da América Latina. É uma referência de integração da abordagem e desenvolvimento de competências na estruturação dos seus cursos. Foi a instituição pioneira no país no âmbito da educação profissional, que oferece cursos para aprimorar/desenvolver competências transversais

---

<sup>2</sup> Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf). Acesso em: 18/11/2018

através do processo de educação formal e não-formal, uma vez que a oferta dos cursos, são oferecidas à sociedade, independente da matrícula estar vinculada aos cursos regulares do SENAI. “Trata-se portanto, de uma contribuição para a formação da juventude e do trabalhador brasileiro” (SENAI, 2008, p.18).

O SENAI segue os resultados e metodologias desenvolvidas no âmbito do Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento em la Formación Profesional/Organização Internacional do trabalho (CINTERFOR/OIT), reconhecido como organismo internacional no domínio dos referenciais de competências, e desenvolveu uma metodologia para elaborar perfis profissionais correspondentes a determinadas qualificações profissionais, tendo por base a análise funcional.

As competências transversais são disponibilizadas como programas ou cursos, com diferentes níveis e abordagens, dando a flexibilidade necessária para diferentes faixas etárias e de domínio cognitivo. Quando a abordagem é mais abrangente, as competências transversais se transformam em cursos iniciais da educação profissional que ampliam, com a opção preferencial por cursos à distância, as seguintes competências a serem desenvolvidas: empreendedorismo, tecnologia digital, legislação trabalhista, gestão da qualidade ambiental e segurança no trabalho.

O fato é que na atualidade, Barros (2013) reforça a ideia de que é fundamental que os diplomados dominem além das competências técnicas, adquiridas no contexto acadêmico, as competências transversais, que além do plano acadêmico, são desenvolvidas no âmbito laboral.

Para Cardoso, Estêvão & Silva (2006) não restam dúvidas que a responsabilidade para desenvolver as competências transversais recai, em grande parte, nas instituições de ensino, ainda que as empresas também devam assumir uma parte dessa responsabilidade. Decerto, cabe às universidades ultrapassarem o ensino tradicional baseado na transmissão de conteúdos, para um ensino que priorize o desenvolvimento de competências. Neste aspecto assume particular relevância o Processo de Bolonha, que privilegia um ensino mais prático, capaz de fomentar nos alunos competências para atuarem em um mundo em que a economia é mais dinâmica, competitiva e solicita constantemente novas exigências no mundo laboral.

Em Portugal, os autores acima referidos concluíram que 54% dos empregadores atribuíram igual importância às competências técnicas – científicas e às competências genéricas. Ainda no mesmo estudo, 40% dos inquiridos atribui maior importância ao domínio das habilidades genéricas. Já no que se refere aos diplomados, em 61,66% dos inquiridos a prevalência recai sobre as competências genéricas.

Os estudos apresentados por Cardoso, Estêvão & Silva (2006) relatam a importância que as entidades empregadoras atribuem às competências transversais, como um dos fatores que determina a escolha dos candidatos ao emprego. As competências transversais mais valorizadas pelos empregadores são: a capacidade de resolver problemas, o domínio das TIC, a facilidade de adaptação à mudança, a disponibilidade para trabalhar em equipe, a criatividade e a capacidade de inovação, a vontade de aprender continuamente, a motivação e organização. Por outro lado, o estudo mostra que os empresários atribuem menos importância à aptidão para os negócios e para a negociação, à capacidade de influenciar-persuadir, à apresentação pessoal e à assunção de risco.

Com a intenção de expandir e refinar os construtos teóricos, as competências transversais apresentadas no presente estudo, são baseadas nos estudos de Cardoso, Estêvão & Silva (2006) que após uma revisão bibliográfica, identificaram as 41 competências mais referenciadas por diversos autores e instituições. Referem ainda que elas podem ser agrupadas em diferentes conjuntos ou categorizações. Neste caso, as competências transversais foram agrupadas em quatro domínios: domínio interpessoal, organização pessoal e métodos de trabalho, competências analíticas e competências comportamentais, de acordo com a proposta apresentada por Silva (2008).

Apresenta-se a seguir, uma proposta de categorização para as competências transversais:

**Quadro 1** Categorização e definição das Competências transversais

<b>DOMÍNIO INTERPESSOAL</b>		
<b>Nº</b>	<b>Competência</b>	<b>Definição da competência</b>
1	<b>Domínio das TIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de computadores (incluindo hardware e software), nomeadamente processamento de texto, folha de cálculo, apresentações, bases de dados, correio eletrónico e internet.</li> </ul>
2	<b>Comunicação Oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transmitir informações a outras pessoas de forma eficaz.</li> <li>Capacidade para comunicar informação e ideias através da fala, de forma a que os outros compreendam.</li> </ul>
3	<b>Comunicação Escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escrever de forma eficaz a que os destinatários da escrita compreendam a mensagem.</li> <li>Capacidade para comunicar informação e ideias através da escrita, de forma a que os outros compreendam.</li> </ul>
4	<b>Trabalho em grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construir e desenvolver relações apropriadas com colegas, clientes e fornecedores a todos os níveis de uma organização. Pode significar chegar a consensos sobre determinada situação, comunicar eficazmente com elementos de outras áreas, entre outros.</li> <li>Capacidade para modelar qualidades de equipa como o respeito, a ajuda e a cooperação.</li> </ul>
5	<b>Orientação para o Cliente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ter como referência o cliente e as suas necessidades no desenvolvimento das atividades profissionais.</li> <li>Pensar no Cliente no momento de tomar uma decisão.</li> <li>Antecipar, reconhecer e ir ao encontro das necessidades dos clientes.</li> </ul>
6	<b>Línguas Estrangeiras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressar-se de forma oral e escrita numa ou mais línguas estrangeiras. <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender mensagens orais e escritas em uma ou mais línguas estrangeiras.</li> <li>Compreender o significado e a grafia de palavras, regras de composição, gramática e pronúncia de uma ou mais línguas estrangeiras.</li> </ul> </li> </ul>

7	<b>Recolha e Tratamento de Informação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter informação junto de fontes relevantes.</li> <li>• Compilar, codificar, categorizar ou verificar informação ou dados. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os princípios básicos, razões, ou fatos de informação, através da separação da informação ou dos dados em partes distintas.</li> </ul> </li> </ul>
8	<b>Conviver com a Multiculturalidade/ Diversidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para intervir em contextos profissionais que impliquem o contato com diferentes culturas, raças e formas de vida.</li> <li>• Respeitar e relacionar-se bem com as pessoas de antecedentes variados.</li> <li>• Desafio dos preconceitos e da intolerância <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ver a diversidade como uma oportunidade, criando um ambiente em que as pessoas diferentes possam prosperar.</li> </ul> </li> </ul>
9	<b>Espírito Crítico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para julgar as vantagens e desvantagens de uma determinada situação, produto, ideia, etc.</li> </ul>
10	<b>Cultura Geral</b>	<p>Domínio de um vasto leque de conhecimentos, relacionados com diferentes áreas (sociedade, política, ambiente, educação, cultura, ...), aproveitando-os para a tomada de decisão e definição de objetivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento de aspectos sociais e políticos.</li> </ul>
11	<b>Capacidade para Questionar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de uma abordagem apropriada para questionar pessoas, no sentido de conseguir informação para tomar decisões e tirar conclusões ou de levar o interlocutor a refletir (por exemplo, pôr algo em questão).</li> </ul>
12	<b>Capacidade para Ouvir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar, através de um conjunto de sinais verbais e não verbais, que a informação está a ser recebida e compreendida.</li> </ul>
13	<b>Relacionamento Interpessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar-se com os outros de forma eficaz, comunicando assertivamente, de forma a ganhar a sua confiança e cooperação, diminuindo as possibilidades de aparecimento de conflitos.</li> </ul>
14	<b>Criação de laços e Redes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para cultivar e manter extensas redes informais.</li> <li>• Capacidade para fazer e manter amizade pessoal com os seus associados no trabalho.</li> </ul>
15	<b>Desenvolvimento dos Outros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os pontos fortes e fracos dos outros.</li> <li>• Capacidade para formar outros (colegas, subordinados, etc), utilizando metodologias eficazes facilitadoras da aquisição de novos conhecimentos/competências</li> </ul>
16	<b>Gestão de Conflitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratar reclamações, diminuir as disputas e injustiças entre as pessoas.</li> <li>• Negociar e resolver desacordos.</li> </ul>
17	<b>Resolução de Problemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar problemas e rever informação relacionada com os mesmos para avaliar e desenvolver opções e implementar soluções.</li> <li>• Capacidade para aplicar regras gerais a situações específicas, de forma a produzir respostas que façam sentido.</li> </ul>
<b>ORGANIZAÇÃO PESSOAL E MÉTODOS DE TRABALHO</b>		
18	<b>Autonomia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para resolver problemas e enfrentar situações sem necessidade de perguntar a outras pessoas.</li> <li>• Capacidade para se responsabilizar pelas suas próprias decisões.</li> </ul>
19	<b>Planeamento/ Organização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer um plano de ação para si e/ou outros para alcançar um alvo específico. Planear as tarefas próprias e a alocação de recursos.</li> <li>• Agendar eventos, programas e atividades, bem como o trabalho dos outros (quando aplicável).</li> <li>• Estabelecer objetivos e especificar as estratégias e ações para os alcançar.</li> </ul>
20	<b>Compromisso Ético</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agir de acordo com o respeito pelas normas éticas relativamente às pessoas, à informação/dados, ao ambiente, etc.</li> </ul>
21	<b>Tolerância ao Stress</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para trabalhar sob pressão mantendo os níveis de desempenho.</li> </ul>
22	<b>Planeamento/ Acção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para por as ideias em prática.</li> </ul>
<b>Competências Analíticas</b>		
23	<b>Numeracia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir rápida e corretamente.</li> <li>• Raciocínio lógico-matemático. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para escolher métodos matemáticos ou fórmulas para resolver um problema.</li> </ul> </li> </ul>
24	<b>Sensibilização para o Negócio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para compreender o funcionamento básico de uma empresa/organização, bem como o ambiente em que a mesma opera.</li> </ul>
25	<b>Finanças/ Contabilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber gerir, medir e identificar relações de compromisso entre recursos (tempo, esforço, qualidade, dinheiro, etc)</li> <li>• Capacidade de avaliar e decidir boas relações de compromisso consoante o contexto de um projecto</li> </ul>
26	<b>Negociação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para reconciliar diferenças, levando os outros a ceder nas suas posições.</li> </ul>

Competências Comportamentais		
27	<b>Adaptação à Mudança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde positivamente a mudanças externas, reconhecendo situações em que a abordagem corrente não funcionará.</li> <li>• Desafio ao “status quo” para reconhecer a necessidade de mudança.</li> <li>• Capacidade para lidar com múltiplas exigências, prioridades em constante mutação e mudanças rápidas.</li> <li>• Flexibilidade na forma de encarar as situações/acontecimentos.</li> </ul>
28	<b>Inovação/ Criatividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura de novas formas para fazer as coisas. Quebra com a forma normal de ver as coisas. Quebra de padrões. Pensamento lateral. Abertura a novas ideias e novas formas de fazer as coisas. Apresentação de novas propostas e ideias.</li> <li>• Capacidade para apresentar ideias não usuais acerca de um determinado tópico ou situação, ou desenvolver formas criativas de resolver problemas.</li> <li>• Desenvolvimento, desenho ou criação de novas aplicações, ideias, relações, sistemas ou produtos.</li> </ul>
29	<b>Liderança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para gerir uma equipe, no sentido do alcance dos objetivos comuns.</li> <li>• Colocar membros de um grupo a trabalhar em conjunto para a realização de tarefas.</li> <li>• Inspirar e guiar indivíduos ou grupos.</li> </ul>
30	<b>Autoconfiança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confiar nas suas capacidades e na sequência disso, ser capaz de assumir responsabilidades e responder por elas.</li> <li>• Capacidade para manifestar perspectivas impopulares e de passar maus bocados por aquilo que está certo.</li> </ul>
31	<b>Atenção ao Detalhe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar tarefas tendo em conta todas as áreas envolvidas, não interessando se a tarefa é pequena ou grande.</li> </ul>
32	<b>Influência/Persuasão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de levar os outros a aderir às suas propostas, através de argumentos lógicos e suportados.</li> <li>• Utilização de estratégias para atingir o consenso.</li> </ul>
33	<b>Apresentação Pessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar uma boa apresentação física. Comportar-se adequadamente em eventos sociais/organizacionais.</li> </ul>
34	<b>Iniciativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar oportunidades e ser proactivo em promover ideias e soluções potenciais.</li> </ul>
35	<b>Persistência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para não desistir perante uma determinada situação/problema, levando, normalmente os seus projetos/atividades até o fim.</li> <li>• Capacidade para perseguir objetivos, apesar dos obstáculos e reveses.</li> <li>• Capacidade para funcionar na base da esperança e do êxito e não do medo.</li> </ul>
36	<b>Autocontrole</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autodomínio</li> </ul>
37	<b>Tomada de Decisão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber estar pronto a assumir a responsabilidade por uma decisão, devidamente fundamentada em conhecimento e informação.</li> <li>• Conhecer e usar métodos para a avaliação dos resultados de uma decisão e saber avaliar em conformidade.</li> </ul>
38	<b>Motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego de elevados níveis de esforço para atingir as metas da empresa.</li> <li>• Trabalhar com dedicação e, muitas vezes, para além do que é exigido.</li> <li>• Trabalhar com gosto.</li> </ul>
39	<b>Motivação dos Outros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para levar os outros a empenharem-se na realização das tarefas, fazendo-os sentir a importância dos seus resultados.</li> </ul>
40	<b>Assunção de Risco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para, numa situação de incerteza, ser capaz de tomar a decisão de avançar.</li> </ul>
41	<b>Identificação de Oportunidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipa de investigação</li> </ul>

Fonte: Adaptação da tabela “Classificação das Competências transversais” (Silva, 2008, p. 144)

### **2.3 Estágios Curriculares: uma mediação entre a teoria e o desenvolvimento de competências**

É notória a importância das competências, em especial das competências transversais, como uma das condições de empregabilidade, seja por parte dos diplomados que se preparam para ingressar no mundo laboral, ou pelos próprios empresários, como um dos fatores essenciais no momento de recrutamento dos candidatos. Os estágios permitem aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico e desenvolver um conjunto de competências. Sejam de carácter curricular-pedagógico, ou de natureza profissional, os estágios são momentos ideais para aplicar, explorar e desenvolver todas as potencialidades do profissional, no que às habilidades diz respeito (Caires, 2001; Cardoso, Estêvão & Silva, 2006).

O estágio curricular é um procedimento didático-pedagógico caracterizado por fazer parte da grade curricular de um curso, por exigir a elaboração de um contrato de Termo de Compromisso entre universidade/empresa/aluno e por ter uma supervisão e orientação de um professor e também de um tutor da instituição onde se realiza o estágio (Bolhão, 2013). Este tipo de estágio deve ter uma relação direta com o curso e os conteúdos que o indivíduo frequenta, sendo, portanto, um mecanismo de aproximação entre o estudante e o mercado de trabalho, em termos de aprendizagem prática, aperfeiçoamento técnico, científico e de relacionamento humano, permitindo que as organizações junto com as instituições de ensino participem do processo de formação profissional (Bolhão, 2013).

Os benefícios do estágio não se limitam apenas à integração do indivíduo no mercado de trabalho ou ao aprimoramento de habilidades no âmbito profissional. Os estágios são também um contributo muito importante no que se refere à formação pessoal, como é o caso do desenvolvimento das competências sociais e interpessoais e o aumento da maturidade e autoconfiança dos estudantes (Caires & Almeida, 2000).

A investigação realizada por Vieira, Caires & Coimbra (2011), com base na análise da realização de estágios curriculares, mostra a importância do estágio no processo de transição para a vida profissional, na medida em que favorece o acesso ao mercado de trabalho, mas também a sua importância para o desenvolvimento de competências adquiridas em contextos académicos. Assim, o estágio surge como uma experiência em contexto real que vai permitir ao estudante agir de forma adequada e eficaz no mundo

laboral, além de possibilitar um auto-conhecimento que poderá tornar mais clara a sua vocação para o exercício de determinada profissão.

Em suma, os estágios curriculares têm como objetivos o desenvolvimento de competências e a aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do curso num contexto profissional; o alargamento do repertório de competências e conhecimentos do aluno através da sua participação numa série de experiências práticas; o ensaio de um compromisso com uma carreira profissional; a identificação das áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e aquelas que necessitam de algum aperfeiçoamento; ou ainda, o desenvolvimento de uma visão mais realista do mundo profissional em termos daquilo que lhe é exigido e que oportunidades lhe poderá oferecer (Caires, 2001).

No que se refere às tipologias dos estágios curriculares, ou seja, a forma de conceptualizar a interação entre a teoria dos primeiros anos do curso e o estágio, Ryan (1996, cit. Caires & Almeida, 2000, p.224), apresenta quatro tipos:

✓ ***O estágio como capacitação de um aprendiz***

Nesse tipo de estágio, a aprendizagem é concebida como primordialmente activa, experiencial e indutiva, e, portanto, deverá ocorrer em contacto direto com a realidade. Desta forma, o principal objetivo é o domínio por parte do aluno, de algumas competências práticas importantes na sua área profissional. Por ocorrer em um contexto real de trabalho, a Universidade tem um papel secundário, cabendo ao supervisor de estágio da instituição a principal responsabilidade por observar e orientar o aluno.

✓ ***O estágio orientado pelos objectivos académicos***

A aprendizagem é concebida preferencialmente em “instituições educacionais especializadas”, onde o supervisor da instituição de estágio tem um papel secundário, cedendo espaço para o aluno aplicar os conhecimentos adquiridos, assegurando a articulação entre a teoria e a prática, e o desenvolvimento cognitivo do mesmo. Já a Universidade é responsável pela indução progressiva no mundo do trabalho, porque ao longo do estágio é esperado que o aluno adquira e aplique corretamente os conhecimentos que aprendeu durante o curso.

✓ ***O Estágio com preocupações desenvolvimentais***

A aprendizagem é vista como uma experiência de crescimento pessoal, exigindo do aluno a reflexão das suas experiências de vida na sua prática profissional ou o estudo de



casos. Aqui o supervisor da instituição de estágio é quem assume a responsabilidade de acompanhar o aluno, criando condições necessárias à promoção do seu desenvolvimento pessoal, de forma que ao resolver suas crises pessoais, este possa estar mais preparado a ajudar os outros a resolver as suas. Ocorre geralmente em profissões que envolvem relações interpessoais e de ajuda (Ex: medicina, psicologia, serviço social e formação de professores).

✓ ***O estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências***

Este modelo propõe a articulação entre aprendizagem cognitiva e experiencial e, entre a teoria e a prática. É proposto que o aluno através do estágio avalie criticamente as práticas em curso à luz dos seus conhecimentos teóricos e empíricos e desenvolva sua capacidade de auto-análise. Neste processo, a instituição de ensino, o aluno e o local de estágio trabalham conjuntamente na prossecução de tais objetivos. O estágio exige e desenvolve, por um lado, capacidades de estabelecer relações com outros profissionais, de resolver problemas e de tomar decisões e, por outro lado, perspectivas críticas relativamente à sua profissão e ao sistema, bem como mudanças pessoais em consonância.

Atendendo aos aspectos estruturais dos estágios (duração e objetivos), podemos diferenciar três tipos (Caires, 2001, p.24.):

✓ ***Os estágios em exclusividade e de longa duração***

São estágios que ocorrem em um período de cerca de um ano letivo, no último ou penúltimo ano do curso. É um modelo adotado pela maioria dos cursos em Portugal, onde o aluno frequenta simultaneamente (na maioria das vezes) a universidade e o estágio. Ou seja, o tempo no estágio é completado com algumas idas à universidade (semanal ou quinzenal), para assistir algumas aulas chamadas de “Seminários”. Estes são momentos de formação referentes a alguns complementos teóricos na área de investigação e da intervenção, assegurados por profissionais da área. Além dos Seminários, os estágios implicam em alguns cursos e espaço para discussão e reflexão sobre as experiências desenvolvidas pelos alunos nos locais de estágios, chamados de “Supervisões”. Por ser um estágio mais longo, permite ao aluno “(...) vivenciar, na totalidade, o que é estar dentro de uma organização e participar nas diferentes experiências relacionadas com a sua área de trabalho” (Caires, 2001, p.24).

✓ ***Os estágios múltiplos e de curta duração***

Conhecidos também como “thin sandwich”, são muito frequentes nos cursos da área da saúde, onde os alunos vão alternando períodos de permanência na instituição de ensino e o local de estágio, por exemplo, 3 semanas na Universidade, seguida por uma semana no local de estágio. O objetivo é permitir aos alunos que focalizem a aprendizagem, dando-lhes tempo para refletir sobre os problemas encontrados na prática, desenvolver competências de resolução de problemas e avaliar os resultados das medidas tomadas.

✓ ***Estágios em tempo parcial***

Os alunos frequentam as aulas e o estágio num semestre ou ano letivo de curta duração (um a dois dias por semana em simultâneo). Esse modelo permite maiores oportunidades para articular a teoria com a prática, na medida que a experiência imediata dos alunos pode ser utilizada nas aulas, além de terem um maior acompanhamento dos seus projetos, por terem um contacto maior com professores.

Relativamente à duração e horário de realização dos estágios curriculares, verifica-se na literatura que variam de acordo com os cursos e as áreas de formação, com a amplitude e o grau de definição dos resultados de aprendizagem esperados e também com o país onde se realiza o estágio.

Como já foi mencionado anteriormente, cada instituição de ensino superior fomenta as práticas de estágio inseridas na grade curricular dos cursos, que varia de universidade para universidade. O semestre de realização depende sempre dos objetivos a serem alcançados. De acordo com Rittner (1999, cit. por Bolhão, 2013), quando o objetivo é a familiarização ou iniciação às atividades do curso, deve-se realizar um estágio em semestre ou anos iniciais. Porém, quando o objetivo é a inserção profissional é mais indicado que o estágio se realize nos últimos semestres do curso.

Independente do semestre de realização dos estágios, os contributos que os alunos tem são inúmeros, já que de outra maneira não lhes seria possível: aplicar em contexto prático as competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso; adquirir novos conhecimentos e competências que advêm das várias experiências práticas que surgem no decorrer do estágio ou até mesmo aprimorar aquelas que já possuem; testar o compromisso com uma carreira profissional: identificar as áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e em que se sentem mais à vontade, bem como as mais fracas onde vão necessitar de mais aperfeiçoamento; e por fim, ter uma visão mais realista do mundo do

trabalho em termos do que lhes é exigido e das oportunidades que lhes são oferecidas (Bolhão, 2013).

É importante ressaltar que, além dos contributos positivos, os estágios podem revelar-se como uma experiência negativa, na medida em que podem evidenciar algumas dificuldades de adaptação à realidade, devido a uma formação académica demasiado teórica, da não correspondência às expectativas do estagiário por desempenhar atividades inadequadas à sua formação, ou mesmo pela impossibilidade de desenvolver as competências transversais, caso se privilegie sobretudo as competências de carácter técnico (Caires & Almeida, 2000).

Para que não aconteça um choque na transição do ensino para o mercado de trabalho, é necessária uma maior atenção por parte das universidades, adaptando os seus currículos à realidade laboral, além de parcerias com as empresas. Vieira & Marques (2014) sugerem que:

“Compete, ainda, às IES algum esforço de divulgação e informação dos seus cursos e estágios junto das empresas, até porque muitas destas continuam sem conhecerem as vantagens de terem um estagiário ou qualificado nos seus quadros. Aliás, a projeção de “imagem” do curso e instituição em que foi obtido não se apresenta como uma questão desprecienda. Bem pelo contrário, perante a diversidade e banalização de títulos académicos, emergem novas lógicas de estratificação e segmentação deste mercado de recursos sociais e simbólicos” (p.102).

No Brasil, os estágios obrigatórios ou curriculares supervisionados são vinculados às disciplinas do currículo pleno e estão previstos como atividade integrante do curso, permitindo ao estudante dos cursos de graduação seu primeiro contato com o ambiente de trabalho. Os não obrigatórios são procurados pelos alunos voluntariamente, não lhes sendo atribuídos créditos para a conclusão dos cursos, mas agregando aprendizado e experiência. Os estágios curriculares podem ter uma duração máxima de dois anos e mínima de seis meses (Rocha-de-Oliveira & Piccinini, 2012).

A Legislação brasileira relativa aos estágios mais atualizada é de 26 de setembro de 2008, e entre seus principais pontos destaca-se o reforço educativo do estágio; a delimitação do papel das universidades, centros de integração e empresa e a incorporação de alguns direitos que reconhecem o estudante como um jovem trabalhador. O primeiro

aspecto destacado nessa Lei nº 11.788 é de caráter pedagógico, relacionado com a educação e formação do aluno. Conforme aparece no artigo 1º:

“Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos” (Rocha-de-Oliveira & Piccinini, 2012, p. 51).

Nota-se que a definição enfatiza que o estágio é uma maneira de preparação para o mercado de trabalho, ou seja, incorpora a responsabilidade pela inserção profissional que não tinha na lei anterior (1977). Desta forma, reconhece como um meio institucionalizado de acesso ao emprego no campo de formação, onde são colocados em igualdade de condições estudantes de nível médio, especial e superior, que na prática têm um tratamento bastante diferenciado durante o período de estágio.

Na relação aluno-empresa é reforçado que o estágio não crie vínculos empregatícios, desde que se observe alguns requisitos: a) matrícula e frequência regular do aluno na escola/universidade; b) assinatura do termo de compromisso entre aluno, organização que concede o estágio e a instituição de ensino; c) compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e as previstas no termo de compromisso.

As peculiaridades mencionadas acima obrigam a que se cumpra o papel dos estágios na função educativa, já que no Brasil a modalidade de estágio que mais crescia era a não obrigatória (associação brasileira de estágios, 2009), onde os estudantes, na maioria de instituições privadas, encontravam as oportunidades por via de agentes de integração (que assumem a responsabilidade de intermediários de vagas). Para estes estudantes, os estágios não são apenas uma forma de aprendizado, mas também meio de custear suas despesas, já que recebem uma ajuda de custo.

Como consequência, os estudos apontam (Rocha-de Oliveira & Piccinini, 2012) que os estágios deixam de cumprir seu objetivo pedagógico original, constituindo uma fonte de renda para os estudantes e obtenção de mão de obra de baixo custo para as empresas (públicas e privadas), uma vez que as atividades desempenhadas possuem baixo nível de exigência e desempenho, muitas vezes tendo pouca relação com os conteúdos trabalhados no curso.

Para mudar esta prática, a Lei nº 11.788 destaca a importância das instituições de ensino na realização dos estágios e aponta como sendo suas obrigações: a) assinar o termo de compromisso com o aluno, indicando as necessidades de adaptação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar; b) avaliar as instalações do local onde o estágio se realiza e sua adequação à formação social e profissional; c) indicar professor responsável da área em que o aluno realizará o estágio. O professor deve acompanhar e avaliar as atividades do estagiário, a partir do plano de atividades a ser desenvolvido pelas três partes envolvidas; d) demandar que o aluno apresente, no máximo a cada seis meses, o relatório das atividades; e) acompanhar a realização do termo de compromisso e encaminhar o aluno para outro local caso haja descumprimento; f) desenvolver instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos; g) informar às concedentes do estágio as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas no início do período letivo.

Para as empresas, as responsabilidades são: a) assinar termo de compromisso com a instituição de ensino do aluno; b) disponibilizar instalações que permitam aos estudantes realizar atividades de aprendizagem social, profissional e cultural; c) indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente; c) contratar seguro contra acidentes pessoais para o estudante; d) conferir termo de realização do estágio com resumo das tarefas realizadas e da avaliação de desempenho do estudante, quando do seu desligamento; e) conservar documentos que confirmem a relação de estágio para os casos de fiscalização; f) mandar, no máximo a cada seis meses, relatório de atividades à instituição de ensino.

A jornada de atividade no estágio deve ser estabelecida de acordo com a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo ter compatibilidade com os horários das atividades escolares. Além disso, a duração do estágio não pode exceder dois anos e não deve ultrapassar 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos e 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino regular.

Esses itens vêm para regularizar os excessos cometidos pelas empresas com a lei anterior (1977), com relação à duração do estágio, jornada de trabalho e utilização dos

estagiários em tarefas não relacionadas com o curso de formação. As empresas alegavam que o fato da lei não proibir, a prática era permitida (Rocha-de Oliveira & Piccinici, 2012). Também é uma forma de assegurar que o estagiário não venha a concorrer ou ocupar lugar mais importante que o curso de formação, o que ocorria, já que muitas vezes o aluno iniciava o estágio, e deixava seu curso em segundo plano, porque acreditava que o estágio representava mais conhecimento por permitir a vivência prática, além de ser provedor dos ganhos que permitem a sua manutenção e ajudam nos custos do curso.

Contudo, o desenvolvimento das competências transversais é um dos contributos dos estágios curriculares e estudos corroboram essa afirmativa, apresentando resultados dentro desta temática. É o caso da investigação realizada por Vieira, Caires & Coimbra (2011), com 337 alunos finalistas de diversas graduações pertencentes a uma instituição pública do ensino superior do Norte de Portugal. O trabalho comparou dois grupos, sendo que um deles realizou os estágios curriculares durante a graduação e o outro não, pelo fato do curso não incluir a realização de estágios em contexto profissional. Com base na análise da realização de estágios curriculares, foi possível confirmar a importância do estágio na transição para a vida profissional, na medida que favorece além do acesso ao mercado de trabalho o desenvolvimento de competências adquiridas em contexto académico. Os resultados evidenciaram uma associação inequívoca entre os estudantes que vivenciaram a experiência de estágio e os benefícios a nível de autoeficácia na transição para o trabalho, dos objectivos de investimento profissional e da exploração vocacional. Ou seja, o estágio surge como uma experiência em contexto real que vai permitir ao estudante agir de forma adequada e eficaz no mundo do trabalho, além de possibilitar um auto-conhecimento que poderá tornar mais clara a sua vocação para o exercício daquela profissão.

Outro estudo realizado por Vieira & Marques (2014), “Preparados para Trabalhar” foi desenvolvido com 6 444 diplomados que concluíram a licenciatura (67%) e o Mestrado (33%) em Portugal e 781 empregadores distribuídos a nível nacional. Neste estudo quantitativo, foram apresentadas 21 competências transversais consideradas importantes tanto para os empregadores quanto para os diplomados, além do contributo dos estágios e das atividades extracurriculares durante o percurso académico para o desenvolvimento das competências transversais. Os empregadores, mesmo sabendo que são jovens licenciados ou com grau de mestre, defendem que a experiência profissional, por via dos estágios curriculares é uma peça central no processo de gestão de recrutamentos dos diplomados.

Os estudos apontados por Cardoso, Estêvão & Silva (2006) relatam o papel das competências transversais na perspectiva dos empregadores e dos diplomados. Com o processo de Bolonha, as competências transversais aparecem como um tema importante e para tanto é proposta uma mudança na organização do ensino, privilegiando uma metodologia mais ativa, sendo os estágios uma destas propostas. Após a realização dos estudos, os inquéritos mostram que os estágios ao longo da formação são uma das formas de promoção de desenvolvimento das competências transversais, tanto na visão dos alunos como das entidades empregadoras, cabendo às instituições de ensino superior equacionar formas de promover aos alunos experiências fora da Universidade, ao longo dos cursos e não apenas no final.

De forma menos abrangente, Bolhão (2013) realizou um estudo com 16 alunos da licenciatura de Marketing de uma instituição de ensino particular portuguesa, para conhecer e analisar as opiniões, motivações e expectativas dos estagiários bem como dos outros intervenientes do processo (coordenador de estágio da instituição e gerentes de uma empresa acolhedora), sobre a importância do estágio curricular para o desenvolvimento profissional e académico dos estudantes. Os resultados apontam que, de uma maneira geral, os estágios contribuem para o desenvolvimento académico e profissional dos estudantes, na medida que funcionam como uma útil ferramenta de preparação prática e uma ligação com o mercado de trabalho e experiências profissionais reais, das quais poderão retirar novas competências e conhecimentos bem como definir seus próprios estilos de atuação enquanto profissionais.

Estes estudos apontam para a necessidade e a importância de se manter ativa a “chama” dos estudos sobre as competências transversais e a prática dos estágios curriculares no ensino superior. Tal inquietação fez com que a autora desta pesquisa apresente nos próximos capítulos mais um contributo nessa área, cujo o objetivo é evidenciar as competências transversais desenvolvidas por alunos de Mestrado em Educação e Formação, por via dos estágios curriculares.

## Capítulo 3: Metodologia de investigação

Nos capítulos precedentes, apresentou-se o enquadramento teórico que serve de suporte ao estudo empírico. Neste capítulo serão descritas as etapas metodológicas percorridas, bem como a fundamentação de todas as escolhas tomadas, relacionadas a questões de investigação. Serão também apresentadas a descrição do contexto onde o estudo ocorreu, dos participantes e os procedimentos utilizados na produção, tratamento e análise dos dados.

### 3.1 Questões do estudo e eixo de análise

Em uma sociedade em constante mudança, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma necessidade de todos os cidadãos. Assim, desenvolver competências transversais é uma ferramenta necessária para ter êxito no mundo laboral em constante mudança:

“ Devido à internacionalização crescente, ao ritmo rápido das mudanças e à vertiginosa sucessão de novas tecnologias, os europeus, não só tem de actualizar as competências específicas relacionadas com a sua actividade profissional, mas também possuir competências gerais que lhes permitirão adaptarem-se à mudança” (C.E, 2007, p1).

Nesse contexto, as competências transversais assumem um papel importante, uma vez que permitem aos indivíduos realizar diferentes tarefas profissionais, gerindo atributos relacionais e pessoais, na operacionalização da atividade laboral, em particular, e na vida em sociedade em geral (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006).

Essa tendência, no mundo das organizações, tem implicações no sistema de educação e formação, nomeadamente no Ensino Superior, o que provocou algumas mudanças no ensino português. Com o Processo de Bolonha, a ênfase no ensino das competências transversais é contemplada, sendo uma questão crítica e central em toda a Europa, o que promoveu algumas mudanças na organização do trabalho dos alunos. Os estágios curriculares são apresentados como uma das formas que contribui para o desenvolvimento das competências transversais no Ensino Superior.

Desta forma, propomo-nos, com esta investigação responder à seguinte pergunta: *Que competências transversais são desenvolvidas pelos alunos de Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação e*



*Desenvolvimento Social e Cultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que realizaram estágios curriculares no ano letivo 2018-2019?*

De forma a compreender melhor esse processo, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar as competências transversais desenvolvidas pelos alunos durante os estágios curriculares.
- Perceber como os estudantes avaliam o grau de desenvolvimento das competências transversais adquiridas no Ensino Superior e nos estágios curriculares.
- Conhecer as competências transversais que, segundo os alunos, foram importantes para o desempenho do estágio curricular.
- Identificar as competências transversais mais importantes para o desempenho profissional no futuro.
- Estimar o papel dos estágios curriculares na aquisição de competências transversais.
- Conhecer as competências transversais que os mestrados consideram ser mais valorizadas nas empresas.

Com base na questão de partida e nos objetivos apresentados, fizemos o nosso desenho de investigação que, segundo Afonso (2005), “(...) constitui, portanto, o ponto de partida fundamental para a tomada de decisões sobre a operacionalização do trabalho empírico, ou seja, sobre o modo como será concretizada a recolha de informação relevante para obter respostas às questões de investigação” (p.56).

Metodologia da investigação				
Eixos de análise	Objetivos	Questões de investigação	Instrumento de recolha de dados	Instrumento de análise da informação recolhida
<b><i>Conceitos e contributos</i></b>	Compreender os conceitos referente a competências, competências transversais e estágios curriculares.	O que são competências?	Pesquisa documental	Análise documental
		O que são competências transversais e seus contributos?		
		Qual o papel dos estágios curriculares no desenvolvimento das competências transversais?		

<b>competências transversais e estágios curriculares</b>	Identificar as competências transversais desenvolvidas pelos alunos	Quais foram as competências transversais desenvolvidas na licenciatura?	Inquérito por entrevista semi-estruturada	Análise de conteúdo das entrevistas.
		Quais foram as competências transversais desenvolvidas nos estágios curriculares?		
	Conhecer as competências transversais, que segundo os alunos, foram importantes para o desempenho do estágio curricular	De acordo com os alunos, quais as competências transversais mais importantes para a realização dos estágios curriculares?		
		Quais as competências transversais mais valorizadas pelas empresas?		
	Estimar o papel dos estágios curriculares na aquisição de competências transversais.	Como avalia o contributo dos estágios curriculares para o desenvolvimento das competências transversais?		
		Quais são as competências transversais mais importantes para o desempenho profissional no futuro?		

### 3.2 Paradigma e estratégia de investigação

A investigação realizada inscreve-se no paradigma fenomenológico – interpretativo, que tem como aspecto central a compreensão das intenções e opiniões que os seres humanos possuem sobre as suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que se situam. O investigador interpretativo tem como principal interesse a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar (Amado, 2013). Neste estudo procede-se à identificação e caracterização das competências transversais, que os alunos do Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão a Educação e da Formação e Desenvolvimento Social e Cultural, desenvolveram nos estágios curriculares, no ano letivo 2018-2019.

Nesse sentido, recorre-se a uma abordagem qualitativa, já que é possível compreender as experiências dos sujeitos sob investigação e o modo como estes interpretam estas experiências. Esta pesquisa visa a aquisição de um conhecimento interpretativo do

fenómeno – o desenvolvimento das competências transversais, nos estágios curriculares – mediante processos de compreensão integrada da realidade (Amado, 2013).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação de tipo qualitativo apresenta cinco características principais que a distingue de outro tipo de estudo: 1) os dados são extraídos diretamente da situação natural pelo investigador, considerado o elemento chave na recolha de dados; 2) a preocupação inicial é desenvolver e só depois analisar os dados; 3) o processo é uma questão fundamental, relativamente aos resultados ou produtos que possam vir a obter-se; 4) tende-se a analisar de forma indutiva, em detrimento da confirmação ou infirmação de hipóteses; 5) o significado que os atores conferem às ações ou aos fenómenos em estudo é de importância vital neste tipo de abordagem.

Para a concretização da pesquisa, optou-se por desenvolver um estudo naturalista do tipo descritivo, e o estudo de caso, como estratégia de investigação, na medida em que nos concentramos num caso concreto, os estudantes do Mestrado em Educação e Formação, retirando daí, a informação mais pertinente e susceptível de fornecer os dados pretendidos, no caso, as competências transversais desenvolvidas pelos alunos.

A denominação “estudo naturalista” é utilizada geralmente por antropólogos e sociólogos para significar que o material empírico é recolhido através de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador (Afonso, 2005).

Quanto ao cunho descritivo, deve-se essencialmente à razão de que “(...) procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele, quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (Afonso, 2005, p. 43). Neste estudo, as entrevistas semiestruturadas e a pesquisa documental foram as técnicas de recolha de dados utilizadas.

O estudo de caso foi a estratégia de investigação escolhida já que “(...) investiga um fenómeno contemporâneo, dentro do seu contexto de vida real” (Yin, 2005, p. 32). Trata-se de um estudo de caso com propósito descritivo, já que nesta investigação o fenómeno estudado reporta-se às competências transversais desenvolvidas pelos estudantes de mestrado através dos estágios curriculares. O estudo de caso, segundo Amado (2013) “(...) terá sempre como preocupação fundamental o ponto de vista dos atores sociais, mormente no sentido que eles conferem à situação ou facto directamente visado pelo estudo” (p.137).

O estudo de caso é centrado em uma situação, fenómeno ou acontecimento “O que interessa é a análise de uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade.” (Afonso, 2005, p. 71). É ainda segundo o autor descritivo porque pretende-se chegar ao fundo da questão “(...) a finalidade consiste na compreensão aprofundada de uma questão ou problema” (p. 72). Este tipo de estudo de caso, centra-se nas questões “Como” e “Porquê”, além de possuir objetivos bem definidos, com procedimentos formais estruturados e dirigidos à solução de problemas ou à avaliação de alternativas de cursos de ação (Yin, 2005).

Em suma, a escolha pela pesquisa naturalista do tipo descritivo como a mais adequada para esse estudo possibilitou analisar o desenvolvimento das competências transversais, nos estágios curriculares, na medida em que privilegia a compreensão dos comportamentos a partir das representações dos entrevistados. Além disso, recorrer à metodologia qualitativa para conhecer e compreender os pontos de vistas dos sujeitos foi decisivo no processo de interpretação. Já o estudo de caso como estratégia de investigação, fez com que conseguíssemos compreender as competências que os estudantes consideram ter desenvolvido num contexto específico –estágio curricular -, já que “(...) a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo, mas sim representar o caso.” Portanto, neste estudo privilegiamos “(...) essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16).

### **3.3 Contexto da investigação e participantes no estudo**

A população do estudo foi constituída por alunos do curso de Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação e Desenvolvimento Social e Cultural, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que realizaram estágios curriculares no ano letivo 2018-2019. A escolha por esses participantes deu-se por dois motivos: o primeiro refere-se à nacionalidade da pesquisadora, já que no Brasil não é possível fazer a modalidade estágio curricular no mestrado, o que tornaria inviável verificar os contributos no seu país de origem; o segundo refere-se a razões pessoais, uma vez que, como parte integrante de um dos grupos do Mestrado, considero relevante verificar a temática dentro do seu contexto académico.

Estabelecemos um contacto por e-mail com os alunos, com o objetivo de esclarecer os propósitos do trabalho e salientar a importância da sua participação. Estes responderam

prontamente ao e-mail e agendaram as entrevistas semiestruturadas. Todos demonstraram interesse em colaborar connosco.

No início da entrevista, foram recolhidas algumas informações pessoais dos alunos, como idade, nacionalidade, formação académica e local de estágio. No que refere-se à formação académica, o objetivo era verificar se o mestrado foi realizado seguido ou não à licenciatura, no caso de ter ocorrido um intervalo de tempo, saber qual foi o motivo. A caracterização dos participantes foi considerada pertinente para dar suporte à análise das informações obtidas. No quadro a seguir, apresentamos alguns dos elementos de caracterização dos entrevistados:

Entrevistado	Idade	Nacionalidade	Formação Acadêmica	Local de estágio
Fabiana	40 anos	Brasil	Mestrado seguido da licenciatura, ambos na Universidade de Lisboa	Escola privada de formação em saúde
Bianca	25 anos	Portugal	Licenciatura na universidade de Évora, depois de três anos mestrado, nesse período fez uma pós graduação.	Museu
Heleno	26 anos	Angola	Licenciatura na Escola Superior do Bem, duração de 4 anos e ingressou no mestrado em seguida	Empresa de formação
Carla	23 anos	Portugal	Mestrado seguido da licenciatura, ambos na Universidade de Lisboa	Centro protocolar de formação
Jossi	25 anos	Portugal	Licenciatura e Mestrado na Universidade de Lisboa, com intervalo de dois anos.	Fundação
Cleide	22 anos	Portugal	Mestrado seguido da licenciatura, ambos na Universidade de Lisboa	Empresa de formação
Sandra	32 anos	Cabo Verde	Licenciatura e mestrado na Universidade de Lisboa, com intervalo de um ano.	Organismo da administração central
Lucas	33 anos	Timor-Leste	Licenciatura na Universidade de Timor Leste e ingressou no mestrado em seguida	Organização Internacional
Ingrid	22 anos	Portugal	Mestrado seguido da licenciatura, ambos na Universidade de Lisboa	Câmara Municipal
Marcela	37 anos	Brasil	Licenciatura na Universidade Federal do Ceará- Brasil, parou 10 anos e ingressou no mestrado	Centro Qualifica

**Quadro 2:** caracterização dos entrevistados

### 3.4 Técnicas e procedimentos de recolha de dados

Para a realização do estudo empírico, optamos por recorrer a duas técnicas de recolha de dados: (a) inquérito por entrevista (Guião da entrevista – anexo 2) e (b) pesquisa documental. A entrevista foi o principal instrumento de recolha de informação.

## - Entrevista

Um dos métodos de recolha de dados mais usado na investigação naturalista é a entrevista que “(...) consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005, p.97). Essa interacção entre o investigador e o seu interlocutor, é um processo de recolha de informações que se baseia em questões formuladas pelo entrevistado e respostas fornecidas pelos participantes da investigação.

Por ser uma estratégia de obtenção de dados, a entrevista é utilizada nas pesquisas qualitativas para “(...) recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

As entrevistas podem ser agrupadas em três tipos, segundo o modo como são concebidas: *entrevistas estruturadas*, apresentam uma estrutura fixa e inflexível desenvolvida pelo entrevistador; *entrevista não estruturada*, as questões ou pontos principais são organizados pelo entrevistador mas sem perguntas específicas, com grande flexibilidade estrutural; *entrevista semiestruturada*, obedece um formato intermédio entre os dois tipos, com temas e questões específicas, que servem de instrumento de gestão do discurso do respondente (Afonso, 2005).

Neste estudo optámos pela entrevista semiestruturada. A entrevista teve como objetivo geral responder aos objetivos do Eixo de Análise 2 - recolher elementos que tornassem possível compreender o papel dos estágios curriculares para o desenvolvimento das competências transversais dos alunos de Mestrado, e o registro utilizado foi o áudio. Segundo Afonso (2005), a entrevista semiestruturada possibilita ao entrevistador além de recolher informações específicas, a liberdade de fazer outras perguntas que no decorrer da entrevista, parecem importantes. Este tipo de entrevista contempla um conjunto de questões estruturadas colocadas em um guião, podendo depois, com base nas respostas dos entrevistados, colocar questões diferentes daquelas que tinham sido pensadas inicialmente, para uma análise mais profunda do tema em questão (Bogdan & Biklen, 1994).

Desta forma, elaboramos o guião que foi utilizado como elemento condutor para a realização da entrevista. “O guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação” (Afonso, 2005, p. 99), tendo como objetivo

verificar quais foram as competências transversais desenvolvidas pelos alunos e as consideradas mais relevantes para o desempenho dos estágios curriculares e atividade profissional futura.

Como dito anteriormente, para a realização das entrevistas fez-se necessário a construção de um guião, adaptando-o à problemática do estudo. Nesse sentido, o guião foi organizado em torno dos seguintes blocos temáticos:

✓ **Bloco A- legitimação da entrevista**

Este primeiro bloco tinha como objetivo específico legitimar a entrevista e motivar o entrevistado, ou seja, caracterizar o primeiro contato com o entrevistado, explicando a finalidade da entrevista, a importância da sua participação, bem como, garantir o anonimato e solicitar a autorização para a gravação.

✓ **Bloco B- Caracterização do estágio**

Conhecer os motivos que levaram os alunos a realizarem os estágios curriculares naquela instituição, as tarefas realizadas e as expectativas iniciais.

✓ **Bloco C- identificação das competências transversais**

Este bloco tinha como objetivo específico identificar as competências transversais adquiridas durante os estágios curriculares e aquelas consideradas mais importantes para os alunos.

✓ **Bloco D- O papel dos estágios curriculares**

No quarto bloco o objetivo específico era estimar o papel dos estágios curriculares no desenvolvimento de competências transversais e os contributos positivos e negativos.

✓ **Bloco E- conclusão da entrevista**

O quinto e último bloco visava a compreensão da reação do entrevistado em ter participado da entrevista e se gostava de contemplar mais algum tema não abordado.

No final da entrevista foi solicitado o preenchimento de uma grelha para aferir o grau de desenvolvimento de um conjunto de competências transversais durante a licenciatura e o primeiro ano do mestrado, e o estágio. Essa grelha é composta por uma lista com as 41 competências transversais abordadas na pesquisa e suas respectivas definições, baseado nos estudos de Cardoso, Estêvão & Silva (2006). Este material poderia ser utilizado pelo participante durante a entrevista, como um apoio de consulta no caso de terem dúvidas sobre a definição de cada uma delas.

Para avaliar o grau de desenvolvimento das competências transversais no Ensino Superior e nos estágios curriculares cada aluno recebia uma grelha (Anexo 3) com números

de 1 (nada desenvolvido) a 7 (bastante desenvolvida), referente ao grau de desenvolvimento das competências transversais.

As entrevistas dos alunos de Mestrado foram realizadas presencialmente, com duração entre 20 a 40 minutos.

#### *- Pesquisa documental*

A pesquisa documental é um instrumento valioso na abordagem qualitativa, pois permite o enriquecimento das informações recolhidas através de outras técnicas “(...) com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação. Neste âmbito, o investigador não precisa de recolher a informação original. Limita-se a consultar a informação que foi anteriormente organizada com finalidades específicas...” (Afonso, 2005, p. 88). Sendo assim, a autora da presente pesquisa optou por essa técnica, sendo “A economia de tempo e de dinheiro que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita” (Campenhoudt, 2013, p. 203), a principal razão dessa escolha.

No âmbito dessa investigação, a pesquisa documental contemplada no Eixo de Análise 1, incidiu sobre dois tipos de textos: (a) os textos científicos e artigos que tratavam do tema das competências nas suas respectivas abordagens e tipologias e os estágios curriculares; (b) teses de mestrado e doutoramento, com seus contributos práticos referentes à relação entre a teoria e prática da temática abordada.

A pesquisa documental é um recurso importante neste género de investigação naturalista, pois permite o enriquecimento das informações recolhidas, além de ser uma das técnicas indispensáveis e complementares para melhor compreender o objeto em estudo, já que permite “(...) utilização de informações existentes em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões da investigação.” (Afonso, 2005, p.88).

Segundo o mesmo autor (Afonso, 2005), outra grande vantagem dessa técnica de recolha de dados é o facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente, ou seja, esse tipo de informação caracteriza-se pela sua fidelidade, não sofrendo alterações exteriores, como por exemplo, as entrevistas, cujo resultado pode sofrer influência de alterações comportamentais do entrevistado de acordo com o contexto da investigação.



Assim, “(...) os dados recolhidos desta maneira evitam problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que, muitas vezes, mudam o seu comportamento” (p. 88 e 89).

### **3.5 Tratamento e análise dos dados**

A análise de conteúdo é o instrumento de tratamento de dados utilizado com maior frequência em estudos qualitativos. É uma técnica que permite uma leitura atenta e aprofundada que favorece significados, que uma leitura superficial não nos possibilitaria. Utiliza procedimentos sistemáticos muito úteis para a descrição de conteúdo e das condições de produção/recepção de textos, reduzindo a sua extensão, o que consequentemente torna-se mais facilmente interpretável (Bardin, 2006).

Para o tratamento das entrevistas utilizámos a técnica de análise de conteúdo cujo objetivo é a compreensão crítica das comunicações, tanto no seu conteúdo explícito quanto implícito, que segundo Bardin, é

“(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (2006, p. 37).

Desta forma, para a organização e análise de dados seguimos a técnica de análise temática proposta por Laurence Bardin (2006), que, por mais simples que seja, respeita uma série de passos que se sucedem e se complementam para que decorra um adequado desenvolvimento: pré-análise, análise do material e tratamento dos resultados.

A fase da pré-análise teve início com a transcrição das entrevistas, onde, como pesquisadora, refleti sobre o material coletado e iniciei a elaboração das primeiras inferências. É segundo o autor (Bardin, 2006) a fase de organização, delineação dos objetivos, definição de hipóteses e operacionalização das ideias iniciais.

Após realizar a exaustiva transcrição das entrevistas, foi necessário organizar os dados obtidos, tomando como unidade de análise o tema e os blocos temáticos do guião de entrevista. É a fase de análise e exploração do material, que segundo Bardin (2006) visa a aplicação de forma sistemática das decisões tomadas e das regras formuladas na fase anterior; seleção, codificação e enumeração da informação.

“A leitura repetitiva dos textos com a informação recolhida durante esta primeira fase faz com que o investigador se familiarize com a informação recolhida, ganhando uma crescente desenvoltura na capacidade de navegar no material empírico e de gerir um volume elevado de informação. (...) entrando progressivamente na segunda fase do processo interpretativo: a produção de categorias, temas e padrões” (Afonso, 2005, p. 120 e 121).

Com as grelhas de análise montadas, foi realizada uma releitura de todo o material coletado, e iniciou-se a distribuição dos dados obtidos, ora refazendo observações, ora reformulando categorias ou criando sub-categorias. Essa fase de organização e análise das informações, requer uma leitura mais atenta e detalhada e por isso, é um processo onde o investigador redefine as estratégias constantemente “(...) uma grelha de categorização é um instrumento que vai se construindo (...) não se elabora rapidamente e de uma só vez” (Afonso, 2005, p. 121).

### **3.6 Aspectos éticos**

Ao longo da pesquisa manteve-se o cuidado com os aspetos éticos, uma vez que a investigação em educação deve ser norteada por uma conduta ética referente aos participantes, investigadores e à sociedade. Três pontos devem ser observados segundo Spink (2013) numa pesquisa qualitativa: a) consentimento informado, ou seja, o acordo inicial para colaborar com a pesquisa, tendo a transparência como princípio básico referente aos procedimentos, direitos e deveres dos envolvidos na pesquisa; b) o resguardo da relação de poder, dando ao participante o direito a não resposta; e, c) o anonimato, que deve assegurar ao entrevistado a não revelação das informações que possibilitem a identificação dos participantes. Ressalto que inicialmente foi submetido à Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa um pedido de parecer com o projeto de investigação em educação e formação (Anexo 1).

O contato foi realizado diretamente com os entrevistados, devido à facilidade de comunicação, já que eram alunos do Instituto de Educação, explicando os objetivos da entrevista e da pesquisa. Em seguida, foi enviado um e-mail onde constavam os objetivos da pesquisa, os motivos que levavam o entrevistado a participar, o tempo esperado de duração, bem como a utilização dos dados e a garantia ao anonimato. Após a confirmação foi agendado o local e o dia da entrevista

No ato da realização das entrevistas, os participantes receberam o Termo de Consentimento Informado (Anexo 2), ratificando o conhecimento de suas garantias e a

concordância com a utilização da entrevista para fins académicos. Esse termo foi guardado pela investigadora durante todo o processo da pesquisa. Todas as entrevistas seguiram um protocolo que incluía a identificação da pesquisadora, bem como da instituição de ensino, os objetivos da investigação e sua utilidade na pesquisa. Após esse procedimento, foi solicitada aos participantes a permissão para a gravação do áudio, explicando que posteriormente ela seria transcrita. Uma vez autorizada, dava-se início à entrevista, reforçando a garantia de anonimato e que os dados recolhidos seriam utilizados apenas para fins académicos, tendo o entrevistado o direito de interromper a entrevista a qualquer momento. Os dados foram tratados somente pelo investigador e serão destruídos após cinco anos.

Com relação à identificação dos participantes, optou-se por dar nomes fictícios e não por apenas substituir por siglas ou números, já que consideramos a importância dos entrevistados na construção da pesquisa que são atores vivos e atuantes, e não devem ser apresentados como simples código de pesquisa. Por fim, cabe destacar que não houve identificação pessoal no material produzido (entrevistas), assim como não foram tratados assuntos de cunho pessoal.

## Capítulo 4: As competências transversais vistas pelos estagiários

Neste último capítulo, apresentaremos os resultados alcançados com a pesquisa realizada, que tinha como objetivo identificar a percepção dos alunos de Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Gestão da Educação e da Formação e Desenvolvimento Social e Cultural, da Universidade de Lisboa, com relação às competências transversais desenvolvidas nos estágios curriculares, realizados nos anos letivos de 2018/2019. Os resultados serão organizados a partir das questões centrais dos respectivos guiões de entrevistas e para facilitar a leitura e interpretação, as competências transversais serão agrupadas de acordo com a tipologia utilizada na pesquisa.

### 4.1 Competências desenvolvidas durante a licenciatura

#### 4.1.1 Domínio interpessoal

Quando inquiridos sobre as competências transversais desenvolvidas durante a licenciatura e parte escolar do mestrado, os entrevistados relataram o trabalho em grupo, recolha e tratamento de informação, criação de laços e redes, comunicação oral e escrita, capacidade para ouvir, espírito crítico e o domínio das TIC como as mais desenvolvidas.

*“(...) a capacidade de ouvir (...) porque realmente era preciso filtrar o que os professores diziam e tirar o que era essencial e tar aberto completamente todos os dias para aprender porque sem dúvida havia alturas (...) não estávamos tão dispostos, mas realmente eram importantes e eu vejo que no primeiro ano se calhar eu falhei um bocadinho por aí, porque estava lá e não estava a ouvir, estava a olhar e perdia-me de vez em quando porque não estava naquela ideia de aprender realmente, vamos adquirir competências, vamos construir uma bagagem para depois mais tarde podemos usufruir delas e se calhar nessa altura errei aí e vejo que pronto, mudava completamente isso.”(Ingrid) .*

*“(...)o trabalho em grupo, realmente foi, (risos) (...) basicamente o nosso dia-a-dia, trabalhar em grupo, apesar do grupo ter sido construído aos poucos e haver muitos grupos, realmente eu noto que no mestrado, isso sim era um grupo apesar de cada um ter a sua idade, cada um ser do seu sítio, temos os nossos problemas, mas eu senti que era um grupo, que estávamos ali a tentar ajudar uns aos outros, eu sentia que aprendia todos os dias com alguma coisa que alguém dizia, senti que faltava essa maturidade na licenciatura nas pessoas, porque estávamos “aburridos” para aquilo que as pessoas*

*tinham a dizer, tinham pessoas a tirar self, pra mim, se estamos em um grupo acabamos por ser influenciados, portanto o trabalho em grupo pra mim não é só aquilo que eu tenho que trabalhar em grupo para as cadeiras entregar um trabalho, mas sim no dia-a-dia, quando eu vinha para aqui das três às nove da noite, realmente trabalhávamos em grupo eu sentia isso, aprender todos os dias com o grupo, foi realmente isso.”* (Bianca).

*“(...) criação de laços e redes, mesmo com essa minha personalidade reservada, mas consigo fazer bons amigos e procure ser bons amigos para com os outros, respeitando a forma de ser de cada um (...)”* (Heleno).

*“(...) a recolha e tratamento de dados, porque na licenciatura era tudo mais direto, uma linguagem menos formal, com o mestrado, era um tratamento mais cuidadoso, precisava citar todos os autores...”* (Jossi).

*“(...) o espírito crítico, a criticar alguma coisa que os autores tinham dito, teorias..., que muitas vezes nem tanto no mestrado mais na licenciatura isso foi muito trabalhado e é muito importante”* (Bianca).

*“(...)na licenciatura desenvolvi imenso foi a recolha e tratamento da informação porque eu não estava habituada durante o secundário, recebia a informação, mas aquela informação que as pessoas que nos davam e não era nos que tínhamos que buscar e na licenciatura foi umas das coisas que eu mais tive dificuldade foi saber aonde tinha que buscar a informação, que informação aproveitar, que informação não fazia falta, portanto sinto que essa foi a que eu mais desenvolvi”* (Fabiana).

*“(...) domínio das Tic eu diria que desenvolvi qualquer coisa mas pouco, ou seja, eu sempre tive contacto com as Tic porque a minha geração sempre teve essa sorte ou azar não sei bem, ah: mas sinto que desenvolvi no sentido mais profissional, ou seja, não tar a nível escolar era Word, portanto alguns programas extras e sinto que durante a licenciatura especialmente durante as cadeiras de Tic que eu desenvolvi bastante e que sinto que estou a usar no estágio”* (Cleide).

#### **4.1.2 Organização pessoal e métodos de trabalho**

Das competências transversais relacionadas com a organização pessoal e métodos de trabalho, os entrevistados referem a autonomia, o planeamento/organização e o compromisso ético.

*“(...)apesar que eu já era bastante organizada, só que com o mestrado em comparação com a licenciatura eu tive que ficar mais organizada, sinto o mestrado muito mais pesado porque tem um horário muito mais rígido para comigo, com o relatório de estágio sinto que preciso mesmo ser organizada para estar a trabalhar no Centro Protocolar de Formação e para trabalhar pra mim ao mesmo tempo e portanto consigo manter tudo, porque nós lá no Centro Protocolar de Formação temos datas, tenho coisas a cumprir e portanto preciso ter muita organização e planeamento(...)” (Carla).*

*“(...) começa pelo planeamento e organização porque sem dúvida foi um grande choque quando cheguei a licenciatura da maneira com que tínhamos que definir o que queríamos fazer e tínhamos que fazer, os nossos prazos, porque realmente é tudo uma grande confusão, tudo muito diferente da escola secundária, aqui tivemos muito menos testes, aquilo que estávamos formatados para fazer, não é? Era mais trabalhos em grupo (...). Eu defini na minha cabeça esquemas para ter tudo organizado, organizadíssimo, apresentações, as apresentações seguidas, eu bocadinho por ai (...)” (Ingrid).*

*“(...) isso do compromisso ético porque eu acho que temos que ser pessoas responsáveis, tanto eticamente, temos que...ter esse sentido de ética porque eu acho que isso é das coisas fundamentais da formação (...) tivemos que desenvolver para assumir os compromissos com os nossos colegas para realizar os trabalhos e se queremos ser um profissional eficiente e agir com profissionalismo, eu acho que temos que ter isso” (Heleno).*

*“(...) Na licenciatura autonomia, porque eles (professores) nos mandavam muito ir fazer trabalhos em empresas e apesar deles nos ajudarem com a comunicação a nível de e-mail para as empresas, eramos nós que lá estávamos a fazer os trabalhos” (Cleide).*

#### **4.1.3 Competências analíticas**

Os entrevistados não mencionaram nenhuma competência deste tipo talvez porque estas competências são as que mais longe se encontram do universo escolar. Aliás, como veremos mais à frente, elas são as que os mestrandos percecionam como mesmo desenvolvidas quer durante a licenciatura quer no estágio.

#### **4.1.4 Competências comportamentais**

Menos referidas do que as competências interpessoais e de organização e métodos de trabalho, das que se inscrevem no domínio comportamental, os entrevistados destacam a inovação/criatividade, motivação, adaptação à mudança, autoconfiança e persistência.

*“(...) motivação dos outros, felizmente, pronto como posso lhe dizer não é que eu estaria aqui a me sentir o mais importante, mas senti que muitas vezes as pessoas olham para mim e dizem, estás a fazer isso tão bem,(...) mesmo no nosso grupo académico, eu falo procure fazer assim, eu sinto que de alguma forma consigo influenciar em bons aspectos, de uma certa forma, nesse aspecto concordo plenamente que consegui desenvolver(...)”* (Heleno).

*“(...) inovação e a criatividade, uma coisa muito importante, (...) precisa ter inovação, inovação não só na parte académica, mas inovação nas várias partes, depende do contexto onde as pessoas aprendem (...)”* (Lucas).

*“(...) adaptação à mudança sem dúvida alguma, imigrante em terras estranhas se adaptar a tudo diferente, normas, regras e tudo (...) autoconfiança de saber que sou capaz de, mesmo sem ter experiência relacionada à graduação, fazer um mestrado na área, isso foi me dando confiança, o feedback também dos professores, dizendo a cada trabalho feito, a cada seminário apresentado(...)”* (Marcela).

As competências do domínio interpessoal são as que os mestrandos percecionam como as mais desenvolvidas na licenciatura e 1º ano do mestrado, com destaque para domínio das tic (4,7), comunicação escrita (5,7) e trabalho em grupo (6,5).

## **4.2 Competências transversais mais mobilizadas no estágio**

### **4.2.1 Domínio interpessoal**

Solicitados a identificarem as competências mais mobilizadas para a realização das tarefas no estágio, as mais citadas pelos mestrandos foram: domínio das tic, comunicação oral e escrita, capacidade para ouvir e trabalho em grupo.

*“O que eu mais uso para realizar o estágio é o Domínio das TIC, porque foi uma competência que eu não desenvolvi muito no Mestrado, mas tive algumas cadeiras durante a licenciatura e hoje eu tenho a oportunidade de rever o que eu aprendi naquela época e colocar em prática”* (Fabiana).

*“ O domínio das TIC sem dúvida, não era uma área que eu gostava muito mas com o projeto Moodle tenho mesmo que desenvolver a parte das TIC e a licenciatura ajudou-me nisso” (Cleide).*

*“ Capacidade para ouvir, pra mim porque eles me dizem todos os dias, desde que estou lá, (...) ouvi tudo o que era do projeto, o que fazia sentido, o que não fazia sentido, eu fui aprendendo aos poucos, (...) eu pedi para ir pra o pé dos técnicos, como tinham me colocado em uma sala à parte e não estava a viver realmente o projeto e desde que fui para o pé deles, senti que realmente fazia sentido estar ao pé deles, porque eu conseguia ouvir os telefonemas enquanto liam os e-mails uns aos outros, porque eles são muito parceiros e estão sempre a pedir ajuda, eu ia ao café com eles e falávamos sobre o projeto, portanto era tudo sempre ao redor daquilo” (Ingrid).*

*“(...) o trabalho em grupo, porque todo o trabalho que faço no estágio é em grupo (...) (Bianca).*

#### **4.2.2 Organização pessoal e métodos de trabalho**

Das competências transversais relacionadas com a organização pessoal e métodos de trabalho, os entrevistados referem a autonomia, o planeamento/organização, o compromisso ético, a tolerância ao stress e planeamento/acção, como as mais utilizadas nos estágios curriculares.

*“(...) autonomia, porque naquele trabalho o que eu tenho feito é um trabalho autónomo, é um trabalho onde tenho responsabilidades dentro de uma empresa, isso é muito importante” (Fabiana).*

*“(...) autonomia como eu já disse tenho que ser muito autónoma, se não for eu a puxar por mim, se não for eu a ir lá ver o que posso ajudar, é eu a desenvolver as minhas coisas, eu chego a mandar e-mails com as coisas, tenho entrevistas para fazer, eles já viram, eles sabem que eu tenho que marcar essas reuniões, eles tem que marcar essas reuniões com os coordenadores, nunca mais marcam e eu fico parada nesse ponto, não consigo avançar, mas também não consigo ser mais autónoma do que sou”(Ingrid).*

*“(...) a capacidade de planeamento que tenho que planear meu tempo, gerir meu tempo porque eu tô na minha sala, ninguém vai a minha sala dizer: Sandra já fizeste isso, fizeste aquilo, eu tenho aquilo para fazer e tenho que fazer, então eu tenho que ter responsabilidade pela organização e gestão do meu tempo e é isso (...)” (Sandra).*



#### **4.2.3 Competências Analíticas**

Os inqueridos não relataram o uso das competências analíticas na realização das atividades dos estágios curriculares talvez porque as tarefas que são chamados a realizar não exijam a mobilização desse tipo de competências.

#### **4.2.4 Competências comportamentais**

De entre as várias competências comportamentais, os mestrandos referem a adaptação à mudança e a iniciativa como as que mais mobilizam nos estágios.

*“ Ahhhh, o estágio, o estágio a meu ver é assim, você não fica esperando por ninguém, você tem que ter capacidade de iniciativa (...) porque se tu não correr atrás para aprender, ninguém vai te levar ao conhecimento, um estágio por exemplo não remunerado, a pessoa está ali só para aprender e nada mais, ali tu já mostra teu interesse de estar ali que tu não vai ganhar nada além de ser a tua bagagem de conhecimento, então vai depender de ti de fazer com que aquelas X horas por semana tenham realmente um significado no teu mestrado, então tem que ter muita iniciativa, não esperar que nada venha até tua mesa, tu tem que ir até as mesas atrás de conhecer, atrás de questionar, atrás de perguntar, se oferecer para participar das reuniões pra poder ouvir, pra poder observar, capacidade de iniciativa eu acho que é de suma importância quando não se tem, fica perdido pelo meio do processo, perde um pouco, perde bastante alias”(Marcela).*

*“É adaptação à mudança, eu fui estagiar na Câmara Municipal, quer dizer em um ambiente corporativo, em meio aquelas pessoas que estão lá vinte e tanto anos, todos portugueses, quer dizer que, eu enquanto imigrante tenho que me adaptar. Essa é a minha postura lá no local do estágio desde o primeiro dia é a que eu mantenho até hoje, falo pouco, pergunto aquilo que acho essencial, observo muito, mesmo porque tem uma barreira na questão do nosso idioma, o nosso português do Brasil não é o mesmo daqui, então acontecia muitas vezes de assim quando lá cheguei, fazer algumas colocações que não eram apropriadas, usava alguns termos que as pessoas aqui não utilizam, quer dizer, isso são coisas que a gente vai aprendendo no meio da caminhada”(Marcela).*

*“(...) iniciativa é muito importante, não ficar à espera que me digam o que tenho que fazer, tomar iniciativa e ser eu a perguntar, então, o que é preciso fazer? É preciso ajudar em alguma coisa, se calhar não deixar tanto no (...) deixar que me digam o que fazer mas ser eu a perguntar, é preciso fazer alguma coisa, é preciso eu ajudar em alguma coisa, principalmente quando eu vejo alguém mais atrapalhado, eu pergunto: André calma, o*

*que é preciso que eu ajudo, porque às vezes aquilo é muito trabalho para uma pessoa só e eles ficam um bocadinhos perdidos e a minha iniciativa, eu sinto, que os acalma de alguma maneira, por isso eu acho que isso é uma boa competência que devo assinalar(...)" (Bianca).*

*"(...) adaptação à mudança, porque todas as semanas havia uma mudança dentro do projeto, o projeto era para começar em setembro, portanto eu tive desde outubro até dezembro a espera que o projeto arrancasse nas escolas e eu estava a ver meu trabalho também a ser comprometido, porque eles queriam que eu avaliasse o sucesso escolar das crianças sem elas estarem a frequentar o projeto, então há escolas que ainda estão a arrancar e só arrancaram a semana passada, portanto estamos em fevereiro (...) todos os dias havia uma coisa nova, ou o conservatório de música implicava com alguma coisa e eles tinham que andar a mexer em tudo dentro da Câmara para resolver esse problema, então não estava a ser fácil pra mim (risos), tinha que ser uma adaptação porque ainda hoje me adapto, porque não consigo desenvolver o meu projeto" (Ingrid).*

*" (...) acho que (...) uma dificuldade também porque a gente entra em uma organização nova, primeira coisa que precisa é **adaptar**, adaptar com a situação onde nós vivemos(...)" (Lucas).*

A par destas, também foram mencionadas as competências transversais relacionadas com autoconfiança, inovação/criatividade, persistência, motivação, identificação de oportunidades e liderança.

*"(...) liderança também porque apesar de estar sob a orientação da minha coordenadora quando estou a falar com os formadores sou eu e o projeto Moodle está todo em cima de mim, portanto para andar para frente tem que ser eu a orientar e eu tenho seis ou sete formadores que estão constantemente à espera da minha orientação e portanto a liderança também tem sido uma coisa que tenho usado bastante no estágio(...)" (Cleide).*

*" (...) a motivação, às vezes o dia não corre tão bem e eu tenho que me manter motivada, (...) ontem consegui fazer isto, hoje não correu tão bem mas na semana passada me elogiaram pelo trabalho que estava a fazer, por isso é preciso ter uma auto motivação muito grande porque a realidade é que eu não tinha experiência nenhuma na área, eu não sabia fazer aquelas coisas e é claro que há dias que as coisas ocorrem melhores do que outros, mas... é preciso ter a motivação realmente(...)" (Carla).*

*"(...) capacidade de persistência (...) porque eu estando em um sítio em que pra mim é desconhecido(...) também sou a única estagiária, ao contrário dos outros anos que já*

*tiveram dois, três estagiários, (...) eu sou sozinha, estou a trabalhar sozinha , então aquilo da um pouquinho de..., não é desânimo, mas a pessoa fica um bocadinho assim porque não tem uma colega para compartilhar uma ideia, uma coisa, então a pessoa precisa ser bastante perseverante para lutar por aquilo que a pessoa quer” (Sandra).*

*“Ah, a minha motivação porque no início não estava muito motivada pela mudança do tema, por não ter nada para fazer, nada para ajudar e dizia OK, isso vai melhor, um dia assim, um dia assado, um dia mal, um dia bom, (...) eu ir para ali das nove ao meio dia e meia, trabalhar no relatório de estágio, ah: portanto todos os dias da semana das 9 ao 12:30 não havia coisas para o relatório de estágio mesmo que eu quisesse fazer, portanto eu tinha que inventar na minha cabeça, o que eu ia ver de estar a estudar, a ler o projeto uma data de vezes, se me dessem mais documentos eu ia ler novamente, porque eu queria mesmo ajudar, mas não era possível, então estava desmotivada e precisei ir buscar essa motivação que eu consegui em outras coisas também fora, por isso Motivar-me, motivação pra mim é a palavra desse estágio( risos)” (Ingrid).*

Das competências transversais mais mobilizadas nos estágios curriculares as competências comportamentais foram as mais referidas pelos alunos, com destaque para adaptação à mudança (5,3), inovação/criatividade (4,8), iniciativa (5,2) e motivação (5,9).

### **4.3 Competências transversais mais desenvolvidas no estágio**

#### **4.3.1 Domínio interpessoal**

Os entrevistados relataram que possuíam bastantes competências e que no ambiente de trabalho tiveram a oportunidade de as colocar em prática e desenvolvê-las, ainda que algumas não tivessem sido referidas quando falaram sobre a licenciatura. As mais citadas foram: domínio das tic, comunicação oral e escrita, conviver com a multiculturalidade/diversidade e relacionamento interpessoal.

*“Ah, domínio das domínio das TIC, ah a comunicação oral, a comunicação escrita(...) porque (...) lá tem um certo grau de formalismo, naquilo que é a partilha das mensagens por e-mail, por exemplo, nosso departamento somos 4, eu envio um e-mail a um formador (...) tenho que enviar com conhecimento aos 4, (...) então a pessoa precisa escrever bem o mais claro possível para a compreensão dos outros, então é...isso porque por um lado tem o formalismo, por outro lado assegura o trabalho a ser desenvolvido, porque eu estou lá só no período matinal, algumas vezes fico lá até a tarde, imagina que o formador só responde no momento em que eu não estiver, então outro colega pode*

*dar a resposta aquela atividade, mesmo na minha ausência, e assim acontece muito, então por isso essa competência, esse componente da comunicação escrita é algo que eu pude mesmo desenvolver, pronto digo assim e levar para aplicar no estágio, não só por esse fator, mas esse fator é o mais relevante” (Heleno).*

*“Conviver com a multiculturalidade, também porque eu faço estágio na Escola Privada de Formação em Saúde, é um Instituto de medicinas tradicionais, então convivo com chineses, convivo com indianos, convivo com portugueses e também tem africanos, então eu estou trabalhando em um ambiente com muitas etnias, eu sou brasileira e foi muito importante desenvolver essa competência” (Fabiana).*

*“(...) a relação interpessoal que também tem muito a ver com aquilo que já falei da multiculturalidade/diversidade inicialmente, porque são pessoas que não conhecia que eu tive que, digamos assim, de repente manter um contato porque trabalhamos juntos, e isso engloba tudo, comunicação, a forma como aproximo, apesar de lá não ser tão formal a comunicação entre as pessoas, tem que ter aquela distância porque são meus superiores, então isso também tenho desenvolvido” (Sandra).*

#### **4.3.2 Organização pessoal e métodos de trabalho**

É importante ressaltar que todas as competências que pertencem a esse tipo de competência foram mencionadas pelos entrevistados, como autonomia, planejamento/organização, compromisso ético, tolerância ao stress e planejamento/acção.

*“(...) a ética profissional também, embora eu já tinha mas tive que desenvolver, porque lá tem coisas sigilosas e algumas coisas que ouço lá, faço lá, fica lá, eu não posso compartilhar com ninguém e mesmo que eu faça o meu relatório e que depois ponha lá referente aquilo, mas eu tenho que por de uma certa forma que se calhar não comprometa a instituição nem os atores envolvidos(...)” (Sandra).*

*“(...) a organização, não que eu não a tivesse, mas que foi potenciada a seu máximo no estágio, ah...eu preciso de muita organização, de muita concentração também porque eu chego a ter de 4 a 5 dossiês ao meu lado e ao final do dia, tenho que ter a minha mesa limpa, por isso eu vou ter que ter ali uma organização até porque várias vezes isso vai tomando as mesmas coisas e se não tivermos organização perdemos no meio daquela papelada toda(...)” (Bianca).*

*“(...) a tolerância ao stress, que às vezes é um bocadinho complicado, não tinha noção do mercado de trabalho porque nunca tive dentro do mercado de trabalho (...) temos*

*que fazer duas coisas muito rápido e não temos como, e temos que nos acalmar um bocadinho ...então calma que isso tudo vai ser possível” (Carla).*

*” Eu tô desenvolvendo cada vez mais a autonomia, na licenciatura é uma coisa, no mestrado é outra e no ambiente de estágio é completamente diferente porque tu tens a autonomia de fato no estágio” (Marcela).*

#### **4.3.3 Competências Analíticas**

As competências sensibilização para os negócios e numeracia foram as únicas competências desenvolvidas com a realização dos estágios e relatadas por apenas dois entrevistados.

*“(...) sensibilidade para os negócios também que era uma coisa que eu nunca tinha reparado, eu não sabia que a educação tinha esse lado, esse lado de negócio, esse lado de empresa, de trabalhar, de vender cursos, de fazer sob medida formações, consultorias eu não sabia desse lado, então também me sensibilizou na questão dos negócios” (Fabiana).*

*“(...) numeracia porque especialmente na parte da prestação de serviços trabalhasse muito com os orçamentos, o que uma formação vai custar, o que não vai custar, quantas horas é que são e depois dividi essas horas consoante os dias e o tempo que a empresa pode disponibilizar aos trabalhadores, portanto aí também é um bocadinho de cálculo” (Cleide).*

#### **4.3.4 Competências Comportamentais**

As competências comportamentais mais desenvolvidas nos estágios foram adaptação à mudança, inovação/criatividade, motivação, iniciativa e identificação de oportunidades.

*“(...) identificação de oportunidades, eu tenho visto neste período de estágio, tenho tido uma visão que eu ainda não tinha quando estava aqui dentro do Mestrado, dentro da Licenciatura, uma visão do universo (...) das várias formas que nós podemos trabalhar na área da educação” (Fabiana).*

*“(...) capacidade de adaptar à mudança constantemente e apesar que eu já tinha, mas é uma coisa que a pessoa precisa desenvolver constantemente “ (Sandra).*

*“É criatividade também porque o tutor pede para fazer coisas e conta com um contributo a mais, ele mostra alguns dados e diz “E aí Marcela se fosses tu, o que tu farias nisso.*

*Como é que tu disporias esses dados, num gráfico e tudo, como farias uma apresentação disso? Como é que dá pra gente analisar esse processo?” (Marcela).*

A organização pessoal e métodos de trabalho foi o tipo de competência transversal mais desenvolvido nos estágios.

#### **4.4 Competências transversais percebidas como mais valorizadas pela entidade de acolhimento do estágio**

##### **4.4.1 Domínio Interpessoal**

De acordo com as experiências dos alunos nos estágios curriculares, foi possível sinalizar que das dezessete competências transversais pertencentes a esse grupo, dez foram referidas pelos entrevistados, com destaque para: trabalho em grupo, domínio das TIC e resolução de problemas.

*“ Domínio das TIC...o trabalho em grupo, a resolução de problemas, porque cada departamento tem um diretor e normalmente eles reúnem semanalmente uma, duas vezes para resolver os problemas, o que está bom, o que não está bom, então eu verifico que, se você não estiver ou não está aberto para este aspecto, então, pronto você talvez não consiga se adaptar aquela empresa” (Heleno).*

*“(...) a resolução de problemas porque todos os dias tem um problema na Câmara, o que é normal e o mínimo que as pessoas tem que ter e se desdobrar com aquilo que tem, com o dinheiro que tem, os acessórios, falta de pessoas, tudo, todos os dias precisa saber lidar com isso” (Ingrid).*

*“(...) eles me pediram para ir em duas reuniões e a mensagem que o diretor passa é mesmo essa, nós vamos todos conseguir, isto é uma equipa, nós vamos todos conseguir, porque se entramos todos juntos, temos que continuar juntos, somos uma equipa e temos que estar motivados e vestir a camisola da empresa” (Carla).*

As outras competências citadas foram orientação para o cliente, capacidade para ouvir, comunicação oral e comunicação escrita.

*“(...) comunicação escrita porque eu também vejo outros técnicos, outras pessoas que estão a fazer outros projetos que realmente se nós não conseguimos passar a mensagem correta pode-se gerar ali uma grande confusão e temos que ser rápidos naquilo que dizemos e breves e concisos, temos que conseguir passar a mensagem a pessoa para ela*

*perceber, se não, pode gerar um conflito enorme e não é necessário e eles estão sempre a pensar e a dizer isso na empresa” (Ingrid).*

*“(...) orientação para o cliente, no caso lá é o público porque é um museu, eles precisam ser bem atendidos nas suas dúvidas, lá no estágio eles falam muito sobre isso (...)” (Bianca)*

*“(...) o estagiário tem que chegar e acompanhar o ritmo, ter interesse em aprender, em ouvir aquilo que é importante, porque pelo volume de trabalho que eles têm, eles não têm tempo de sentar na mesinha e explicar o B A BA, tal, tal, tal, não! Por isso é uma mais valia quando chega lá com essa capacidade.” (Marcela)*

#### **4.4.2 Organização pessoal e métodos de trabalho**

Considerando os relatos dos participantes, fica patente a importância deste tipo de competências transversais para as empresas. Esses dados corroboram os estudos apresentados por Vieira & Marques (2014) quando mencionam a “(...) dimensão de apropriação de qualidades e disposições dos diplomados no sentido de as incorporarem ao serviço de uma cultura organizacional” (p.159). Estas são ilustradas pelas expressões “cultura”, “ética profissional”, “vestir a camisola” e “compromisso”, entre outras, no sentido de reforçar o argumento de adaptabilidade dos trabalhadores às exigências do mercado de trabalho.

Todas as competências foram citadas nas entrevistas, com destaque para compromisso ético, planeamento/organização, autonomia e tolerância ao stress.

*“(...) compromisso ético acho que a empresa valoriza muito, porque dentro desses quatro meses que estou lá eu já ouvi falar muito que temos que vestir a camisola da empresa, temos que vestir, temos que fazer parte da equipa, temos que trabalhar todos em equipa, então acho que a organização valoriza muito esse lado do compromisso para com a missão da organização e com o empenho de todos” (Carla).*

*“(...) a autonomia, ela (coordenadora) manda fazer uma coisa e deixa-nos, portanto tenho mesmo que ser autónoma, não posso estar a espera, é claro ela vai estar orientando se for o caso disso, mas nunca é uma coisa como os professores são, pronto! Faça se tiver dúvidas diga, mas eu não posso incomodá-la com qualquer coisa porque ela tem o trabalho dela e, portanto, tem que ser bastante autónoma” (Cleide).*

*“(...) a tolerância ao stress, também é fundamental porque muitas vezes aquilo é um turbilhão de atividades e tem que ter a capacidade de gerir o stress da melhor forma possível” (Heleno).*

#### **4.4.3 Competências Analíticas**

Conforme tem sido apresentado no presente estudo, são poucas as referências a este tipo de competências talvez porque as tarefas que realizam não exijam a sua mobilização já que existem cargos específicos para desempenhá-las. A numeracia foi a única competência mencionada.

*“(...) a parte da numeracia eu diria que se calhar não para todos os trabalhadores, mas para a nossa área de formação, dá uma sensação que eles valorizam porque trabalhamos muito com orçamento e com essa divisão do tempo e, portanto, é uma coisa que convém a gente saber com rapidez” (Cleide).*

#### **4.4.4 Competências Comportamentais**

Este conjunto de competências transversais relaciona-se com a dimensão comportamental mencionada por Vieira & Marques (2014) quando se referem às competências que o atual profissional deve mobilizar em contexto de trabalho. As competências adaptação à mudança, identificação de oportunidades, motivação, motivação dos outros, foram mencionadas, sendo que iniciativa e inovação/criatividade foram mais referenciadas pelos alunos como competências mais valorizadas nas empresas.

*“(...) inovação também, as pessoas abertas a inovar a aprender coisas novas (...)” (Fabiana).*

*“(...) auto motivação e a motivação dos outros, acho também que é uma competência porque há às vezes pessoas que estão menos motivadas para o trabalho que outras, há pessoas mais positivas que outras” (Carla).*

*“(...) iniciativa apesar de que é tudo um processo muito demorado, tudo passa pelo diretor e portanto nem sempre é fácil, mas eles valorizam a iniciativa, dei me conta disso com as propostas de design quando eu falei que poderia desenvolver se eles quisessem, eles ficaram muito animados com a ideia, muito agradados, demorou a ser aceite, mas pronto no entanto foi aceite e talvez seja por aí” (Cleide).*



*“Eles querem muito estagiários com perfil dinâmico, capacidade de iniciativa, e que venha somar para a equipe, porque lá por eles terem muito trabalho, eles não dispõem de tempo para sentar ao lado do estagiário pegar na mãozinha e dizer é assim, é assim, é assim...não, o estagiário tem que chegar e acompanhar o ritmo e ter interesse em aprender. Por isso que é uma mais valia quando o estagiário chega lá com vontade de aprender, interesse, motivação de fazer parte dos processos “Quando vai ter sessão de júri posso participar? Vai ter formação hoje? Posso assistir? Tem sessão diagnóstico, posso fazer?” Esse tipo de coisa, iniciativa!” (Marcela).*

Em suma, a organização pessoal e métodos de trabalho foi o tipo de competência mais valorizada pelas empresas, segundo o relato dos mestrandos.

## **4.5 Identificação das competências transversais para o desempenho profissional futuro**

### **4.5.1 Domínio Interpessoal**

Apresentou o maior número de competências transversais que o profissional deverá assumir em contexto de trabalho e as mais citadas foram: comunicação oral, comunicação escrita, domínio das TIC, resolução de problemas, cultura geral, espírito crítico, relacionamento interpessoal, criação de laços e redes, trabalho em grupo, línguas estrangeiras. Das dezassete competências transversais pertencentes a esse tipo apenas duas não foram mencionadas: orientação para o cliente e desenvolvimento dos outros.

*“Olha eu acho que a comunicação oral, a comunicação escrita, o domínio das TIC, até a tolerância ao stress, são coisas que para o futuro pra mim são muito importantes” (Fabiana).*

*“É assim, (...) para o meu desempenho profissional (...) cultura geral, deixa-me ver, o que mais ! Recolha e tratamento de informação pra mim, porque como disse anteriormente, essas competências não estão dissociadas estão interligadas, então é diferente dizer é isso ou aquilo, mesmo o domínio das TIC, (...) tudo isso que estou aprendendo lá, se um dia for a Cabo Verde sei que vai servir de base, porque vou dizer: se calhar trabalhei em um sítio parecido. Eu não sei se posso estar aqui a especificar competências nomeadamente, isso...isso mais aquilo, porque acho que essas competências que temos aqui estão todas interligadas, para além de cultura geral que vai me dar (...)” (Sandra).*

*“Pra mim é a língua estrangeira, eu acho que ... Eu sei que não é em todos os sítios nem todo local precisa que tenham pessoas que falam inglês, mas eu vejo em qualquer lado das organizações que há sempre alguma coisinha que é necessária, ou há uma formação que é em inglês, se eu não sei inglês como é que eu consigo ir nessa formação, ou ler aquele texto, aquele e-mail em inglês, sermos melhores dentro da empresa é chegar a outros mercados é saber espanhol, saber francês, não é só o inglês claro, acho que passa muito por aí, é globalização, faz nos ter que correr atrás dessas línguas estrangeiras e eu por exemplo, sei que quando terminar o mestrado vou ter que correr atrás do inglês porque se eu quiser ir para formação, pra mim eu acho que vai ser fundamental” (Ingrid).*

*“Depois a resolução de problemas, porque como eu já disse os recursos são escassos e, portanto, eles precisam responder aquilo que é necessário com imaginação, com criatividade e haverá problemas todos os dias, temos que conseguir resolvê-los” (Ingrid).*

*“É o trabalho em grupo, realmente, como eu disse, eu sentia durante a licenciatura ou mestrado se houvesse um problemazinho tudo mexia no grupo, portanto trabalhar em grupo e todos para o mesmo objetivo, realmente é o trabalho em grupo!” (Cleide).*

#### **4.5.2 Organização pessoal e métodos de trabalho**

De todas as competências transversais, este foi o grupo que apresentou unanimidade no que se refere ao desempenho e valorização por parte dos mestrandos. O enfoque maior foi na tolerância ao stress e planeamento/organização, já planeamento/acção não foi mencionada em nenhuma entrevista.

*“ Pra mim autonomia sem dúvida, (...) a tolerância ao stress, pra mim pessoal, apesar de que eu consigo lidar razoavelmente bem com o stress é diferente quando se está em um ambiente profissional porque não é só o nosso stress, também é o stress dos outros e acaba por afetar a nós e portanto ser tolerante a isso e ao nosso próprio stress é essencial” ( Cleide).*

*“ É no futuro por mim, as competências (...) planeamento/organização, eu estou a pensar no futuro como é que eu posso organizar uma organização, por exemplo, se eu for ser um gestor ou secretário geral, como é que eu posso gerir essa organização fluentemente (...)” (Lucas).*

#### **4.5.3 Competências analíticas**

Os resultados apresentados coincidem com todos os dados apresentados anteriormente referente ao pouco desenvolvimento destas competências por parte dos alunos no âmbito dos estágios curriculares. A sensibilização para os negócios e a numeracia foram mencionadas pelos alunos de Gestão da Educação e da Formação como competências importantes na área da formação.

*“(...) a parte da numeracia sem dúvida, sempre achei que era uma coisa que iria fazer falta, talvez não tanto nas nossas áreas, mas em outras mais matemáticas, mas acho que é uma coisa que sempre faz falta, é uma coisa que também é importante e sinto que tenho desenvolvido um pouco” (Cleide).*

#### **4.5.4 Competências comportamentais**

É notório que em uma sociedade globalizada onde o fluxo de informação é contínuo e constante o profissional está permanentemente sendo exposto às mudanças e deverá, portanto, estar aberto a novos conhecimentos e se reinventar a todo momento. As competências transversais que foram mais mencionadas nesse grupo mostram as exigências do mercado em virtude desse contexto social, são elas: tomada de decisão, inovação/criatividade, persistência, autocontrole, adaptação à mudança e autoconfiança.

*“(...) autoconfiança, acho que é importante no trabalho a gente ter confiança naquilo que faz para conseguir fazer o melhor e mostrar o melhor daquilo que somos capazes” (Cleide).*

*“(...) inovação, criatividade, adaptação à mudança e se calhar a flexibilidade, sim a capacidade de flexibilidade, de gerir a complexibilidade de cada situação, de cada contexto, de cada atividade” (Sandra).*

*“ Inovação e criatividade, como eu disse, porque eu acho que cada vez mais, não podemos ser iguais aos outros, porque se eu quiser abrir uma empresa de formação, não posso fazer igual aquilo que eu já estou a ver porque, se fizer igual, ali não vou me destacar e só vou ser mais um, eu acho que passa por aí, ter ideia novas, conhecer as falhas e lacunas e tentar corresponder a isso, aquilo que é necessário e com esta criatividade, pronto, ser diferente!” (Ingrid).*

Outras competências também foram citadas pelos entrevistados, como: motivação dos outros, iniciativa, liderança e identificação de oportunidades.

*“(...) senso de oportunidades, vê a oportunidade de desenvolver essas competências que estou aperfeiçoando ou desenvolvendo agora, isso tudo conta para um futuro profissional” (Marcela).*

Com relação as competências transversais apontadas pelos mestrandos como as mais importantes para o desempenho profissional no futuro, todos os tipos de competências foram bem citados, porém o domínio interpessoal e organização pessoal e métodos de trabalho apresentaram quase que unanimidade.

#### **4.6 Contributos dos estágios curriculares para o desenvolvimento das competências transversais**

Na perspectiva dos alunos, os estágios curriculares servem para consolidar o conhecimento adquirido em sala de aula e como um espaço para desenvolver competências transversais. É fato que na sua maioria, os alunos entrevistados tiveram a sua primeira oportunidade de trabalho nos estágios, o que nos remete a compreender a lógica da prática profissional. Os demais alunos que já tiveram alguma experiência profissional veem os estágios curriculares como um espaço para aperfeiçoar ou desenvolver competências.

Nos relatos abaixo é possível verificar o contributo dos estágios curriculares como a primeira relação entre a teoria académica e a prática profissional.

*“(...) o estágio conecta, ele conecta o que nós aprendemos com o mercado de trabalho, então é a questão do saber fazer né, então nós aprendemos e depois ali nós colocamos em prática o que nós aprendemos, nós fazemos a transferência do conhecimento (...) nós também acabamos por aprender a aprimorar as coisas que aprendemos, aprendendo cada vez mais, evoluindo, (...) acho que o estágio é uma evolução da nossa formação” (Fabiana).*

*“Então ajuda a desenvolver as competências porque nós adquirimos as competências na licenciatura e no mestrado de uma forma que não é desenvolvida, só adquirimos, pronto, e não temos a oportunidade de as desenvolver muito. No estágio, como é um complemento prático, temos a oportunidade de desenvolver as competências que adquirimos ao longo dos anos (...)” (Heleno).*

*“ (...) eu diria mais para mim e para as colegas que não tiveram a oportunidade ter a experiência profissional antes do estágio porque nós temos a ideia de que desenvolvemos certas competências quando estamos na faculdade mas acaba por ser tudo muito na teoria e depois quando chega a prática é muito importante sentirmos essa diferença pelo menos eu falo por mim, eu senti muito essa diferença, eu senti que o estágio ajudou a consolidar certas competências que eu desenvolvi aqui e também a desenvolver novas competências que eu nem sequer percebi durante o tempo que estivesse aqui que ia precisar para entrar no mercado de trabalho (...) é um porque não é a pressão de um trabalho, é claro que temos que fazer o nosso melhor obviamente, mas não é o primeiro trabalho aquela pressão e acaba por tirar um pouco essa pressão de fora, porque nós estamos ali e eles sabem que nós somos inexperientes, portanto são mais tolerantes, ajudam-nos mais e isso nos permiti um melhor desenvolvimento porque depois, quando adentrarmos para o primeiro trabalho e ali já ninguém estará a espera, serão menos tolerantes conosco (...)” (Cleide).*

*“ É assim eu acho que é fundamental, porque primeiro é a ponte entre a universidade e o mundo do trabalho porque se eu não tivesse vindo para o mestrado eu não tinha tido esse estágio e não sabia sequer que não era toda essa área da educação que eu queria seguir e que não ia me dar essa oportunidade de colocar à prova as minhas competências transversais sejam quais forem, de tanto desenvolvê-las como criá-las, portanto nascerem novas competências transversais, eu precisava do estágio para poder desenvolver mesmo as minhas competências porque como é que eu vou para o mundo do trabalho sem ter essa pequena experiência?” (Ingrid).*

*“ É aquilo que eu coloquei agora pouco, que é de suma importância para o profissional, porque ele vai para o local onde vai trabalhar daqui a pouco, por exemplo, eu que nem sabia o que fazer a nível de estudo, a nível de dissertação no mestrado, quando eu fui para essa oportunidade, pronto eu percebi “é aqui , é aqui!” Aproveitar os estudos, aproveitar a trajetória de vida de um adulto pra dar uma certificação é muito importante” (Sandra).*

Por outro lado, os alunos que já tiveram uma oportunidade de trabalho ou têm uma vida profissional ativa, relatam o papel dos estágios curriculares como um espaço que promove o desenvolvimento ou aprimoramento das competências transversais.

*“ (...) é realmente muito bom, (...) não dizendo que nós não tivéssemos a priori estas competências, mas estas competências são muito potenciadas, mas também que depende muito do local de estágio que estamos inseridos e se as pessoas se limitam as nossas competências, ou se nos puxam para mais, não é? Mas acho que em um*

*panorama geral e no meu específico o estágio potenciou muito as minhas competências transversais, porque (...) foi preciso entrar naquele contexto para eu conseguir potenciar a minha organização, potenciar a minha auto motivação, porque não é que eu não a tivesse, porque ela estava lá, mas se calhar não era tão mobilizada e agora é mobilizada com muito mais frequência”( Bianca).*

*“Olha eu faço uma boa avaliação, (...) porque de alguma forma acabamos por aprender muito, não só naquilo que é a vertente técnica, isto porque ah... a minha supervisora direta, é alguém que está muito aberta para ensinar de tudo um pouco, ela fala muito comigo naquilo que são os aspectos fundamentais de um verdadeiro profissional, particularmente na área da formação profissional, como um gestor de formação, então nessa ordem de ideia o estágio tem dado um grande contributo para aquilo que é meu desenvolvimento como profissional (...) para aquilo que é o desenvolvimento das competências transversais, pronto, para os profissionais que recorrem para essa linha, por essa forma de trabalho”(Heleno).*

*“Pra mim é fundamental, porque além da teoria tu estás lá na prática, exato. (...) Tu chegas lá e aquilo é a realidade. Tu tens que ter aquela capacidade de mobilizar e sincronizar, estais a ver como faz um bolo? Tens que ter a capacidade de pegar todos os ingredientes que tu tens que por no bolo e fazer o bolo e colocar na forma, exato, então acho que é isso e as competências transversais são isso mesmo, elas transcendem, não são só específicas para isso ou aquilo e eu acho que uma das coisas fundamentais pra isso é a capacidade de flexibilidade e adaptação à mudança porque estamos em contextos de constantes mudanças(...) contextualizado se não, não vai “(Sandra).*

#### **4.7 Grau de desenvolvimento das competências transversais na licenciatura e 1º ano do mestrado e no estágio curricular**

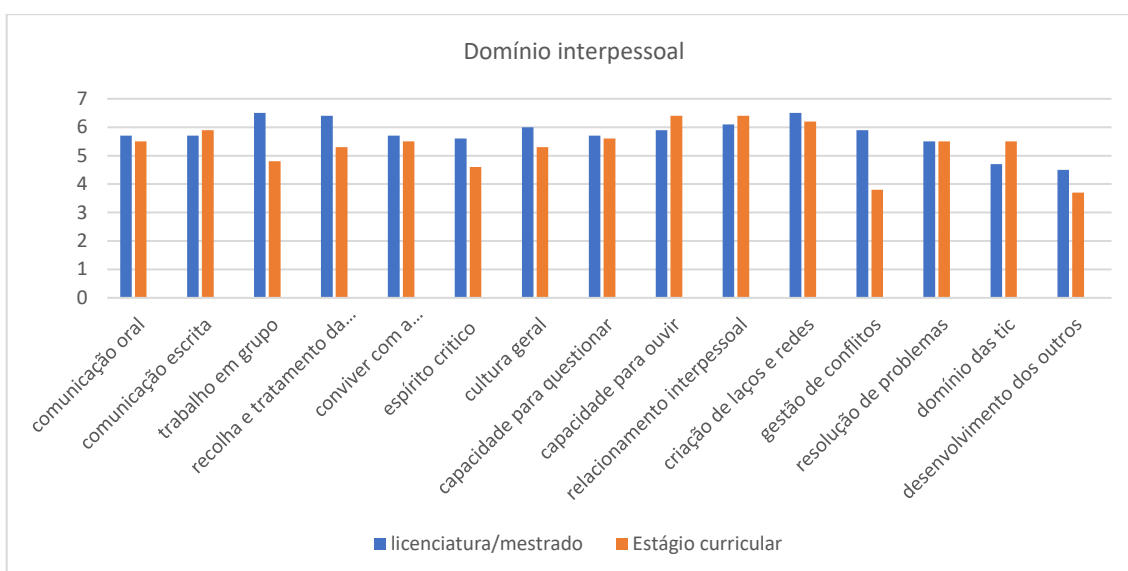
Com o objetivo de conhecer, de uma forma mais sistematizada, as percepções dos mestrandos sobre o grau de desenvolvimento das competências transversais durante a licenciatura e o 1º ano do mestrado e o estágio, solicitámos, no final da entrevista, o preenchimento de uma ficha com a listagem das 41 competências transversais abordadas no estudo, baseada na proposta de Cardoso, Estevão & Silva (2006). O grau de desenvolvimento foi avaliado com base numa escala de Likert de 1 a 7, na qual 1 correspondia a nada desenvolvida e 7 a bastante desenvolvida.

O grau de desenvolvimento de cada uma das competências transversais é apresentado na tabela abaixo.

	Competências transversais	Médias licenciatura e 1º ano do mestrado	Médias Estágio Curricular
<b>Domínio Interpessoal</b>	Domínio das TIC	4,7	5,1
	Comunicação Oral	5,7	5,5
	Comunicação Escrita	5,7	5,9
	Trabalho em grupo	6,5	4,8
	Orientação para o cliente	2,5	3,4
	Línguas estrangeiras	3,0	2,8
	Recolha e tratamento de informação	6,4	5,3
	Conviver com a multiculturalidade/Diversidade	5,7	5,5
	Espírito Crítico	5,6	4,6
	Cultura Geral	6,0	5,3
	Capacidade para questionar	5,7	5,6
	Capacidade para ouvir	5,9	6,4
	Relacionamento interpessoal	6,1	6,4
	Criação de laços e redes	6,5	6,2
	Desenvolvimento dos outros	4,5	3,7
	Gestão de conflitos	5,9	3,8
	Resolução de problemas	5,5	5,5
	<i>Média final</i>	5,4	5,0
<b>Organizaçã o pessoal e métodos de trabalho</b>	Autonomia	5,9	6,2
	Planeamento/Organização	5,7	5,6
	Compromisso Ético	5,6	6,4
	Tolerância ao Stress	5,4	5,8
	Planeamento/Acção	6,0	6,2
	<i>Média final</i>	5,7	6,0
<b>Competên cias Analíticas</b>	Numeracia	2,7	2,5
	Sensibilização para os negócios	2,0	3,0
	Finanças/Contabilidade	2,3	2,3
	Negociação	3,6	3,4
	<i>Média Final</i>	2,6	2,8
<b>Competências comportamentais</b>	Adaptação à mudança	5,3	6,2
	Inovação/Criatividade	4,8	4,4
	Liderança	4,4	3,6
	Autoconfiança	6,0	6,1
	Atenção ao Detalhe	5,4	6,4
	Influência/ Persuasão	4,4	3,3
	Apresentação pessoal	5,2	5,0
	Iniciativa	5,2	6,3
	Persistência	5,5	6,3
	Autocontrolo	4,9	4,4
	Tomada de decisão	5,7	5,0
	Motivação	5,9	6,4
	Motivação dos outros	4,9	3,9
	Assunção de Risco	5,0	4,2
	Identificação de oportunidades	5,5	6,1
	<i>Média Final</i>	5,2	5,1

**Tabela 1:** médias do grau de desenvolvimento das competências transversais

Nos gráficos a seguir serão apresentadas as competências transversais mais desenvolvidas na licenciatura e 1º ano do mestrado e no estágio e cujas médias são superiores a 4,0.



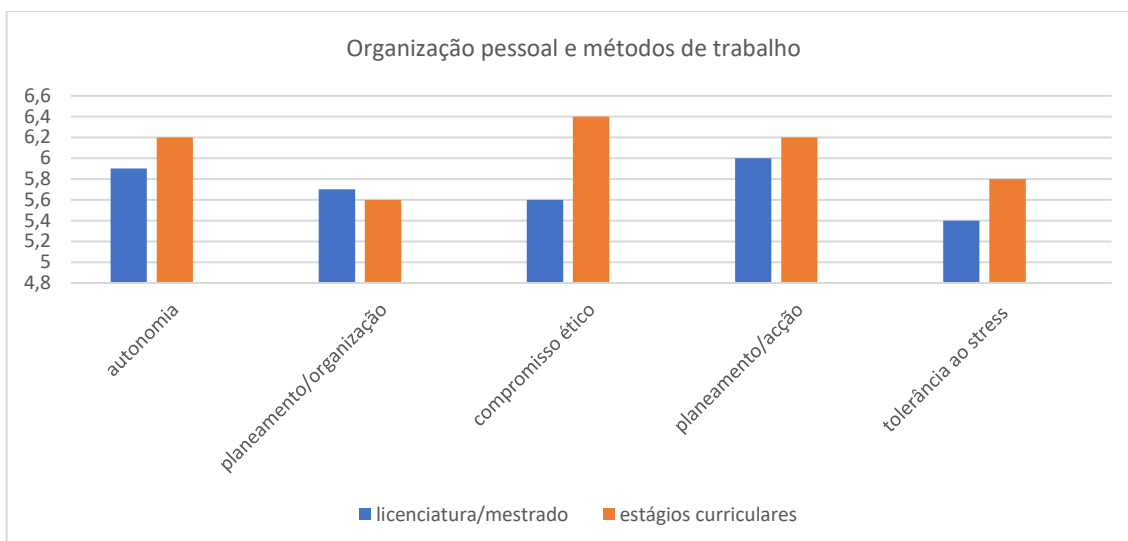
**Gráfico 1:** Médias das competências interpessoais com valores superiores a 4.

É possível observar que na licenciatura as competências interpessoais foram muito desenvolvidas, já que das 17 competências que pertencem a esse grupo, 15 apresentam médias superiores a 4,0.

De todas as competências interpessoais listadas aquelas que os participantes consideram menos desenvolvidas quer por via da formação escolar quer por via da que ocorre em contexto de trabalho são a orientação para o cliente e as línguas estrangeiras, por apresentarem médias inferiores a 4,0 não aparecem na tabela. (Tabela 1).

No entanto quando comparamos o grau de desenvolvimento do conjunto das competências do domínio interpessoal, verificamos que elas são mais desenvolvidas no contexto escolar (5,4) do que no contexto de trabalho (5,0).



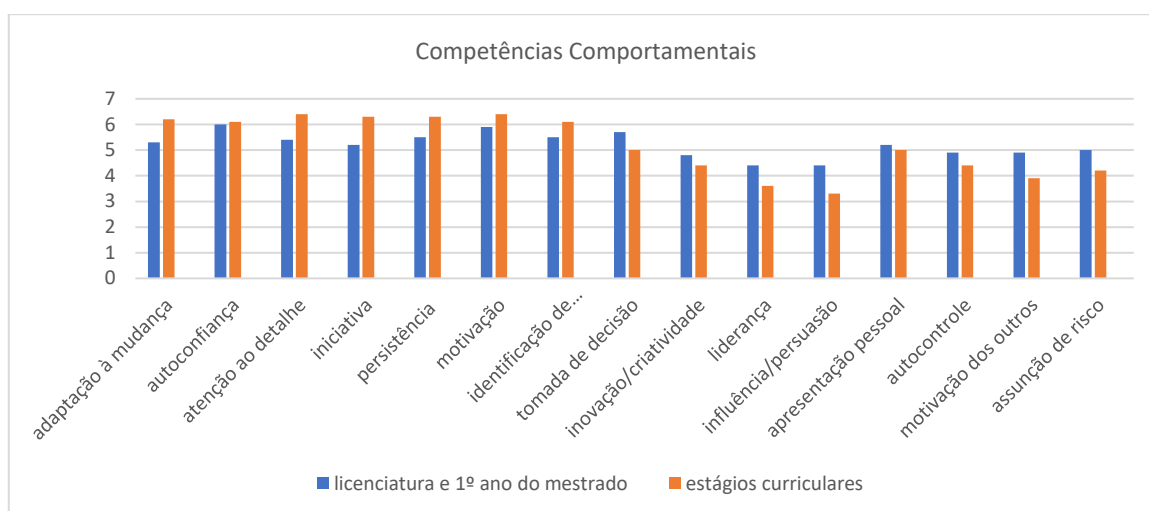


**Gráfico 2:** Médias das competências organização pessoal e métodos de trabalho com valores superiores a 4.

A organização pessoal e métodos de trabalho foi um tipo de competências muito desenvolvidas nos dois espaços formativos, já que todas as competências que pertencem a esse grupo tiveram médias acima de 4,0. Mas, ao contrário do que se verificou com as competências interpessoais, neste caso o estágio apresenta-se como um espaço mais potenciador do desenvolvimento das competências de organização pessoal e métodos de trabalho do que a instituição académica.

Em suma, este foi o tipo de competências mais desenvolvido de todos os estudados, quer na licenciatura (5,7) quer nos estágios (6,0) (tabela 1).

Com relação as competências comportamentais todas apresentaram médias acima de 4,0, na licenciatura e 1º ano do mestrado. Foi um grupo bastante dividido no que refere-se ao desenvolvimento das competências transversais devido à variação dos valores, porém a diferença de médias entre os dois grupos foi de apenas 0,1, o que confirma os relatos dos participantes quando dizem que os estágios consolidam aquilo que eles já sabem.



**Gráfico 3:** Média das competências comportamentais com valores superiores a 4.

Já as competências liderança, influência/persuasão e motivação dos outros foram as únicas que tiveram médias inferiores a 4,0 nos estágios curriculares.

Uma análise global indica que as competências analíticas numeracia, sensibilização para os negócios, finanças/contabilidade e negociação apresentaram as médias mais baixas (todas inferiores a 3,6), o que indica que foram pouco desenvolvidas, tanto no ambiente acadêmico, quanto nos estágios curriculares. Estes dados coincidem com os estudos realizados por Cardoso, Estêvão & Silva (2006), onde estas competências aparecem como as menos valorizadas pelos alunos, ainda que o seu grau de desenvolvimento varie com a área de formação. O presente estudo foi realizado com alunos da área de educação, onde tradicionalmente a sensibilização para os negócios e as finanças/contabilidade não são aspetos privilegiados na formação.

É importante ressaltar que as competências analíticas e as de organização pessoal e métodos de trabalho são as únicas que os participantes consideram ser mais desenvolvidas nos estágios do que no contexto escolar.

O cruzamento de informações entre os formulários preenchidos pelos alunos com o grau de desenvolvimento das competências transversais na licenciatura e 1º ano do mestrado e os relatos apresentados nas entrevistas, permite-nos fazer algumas observações relevantes. A primeira refere-se às competências criação de laços e redes, motivação e planeamento/acção que tiveram médias superiores a 5,9 nos formulários, mas que praticamente não são referidas nas entrevistas. O mesmo aconteceu com conviver com

multiculturalidade/diversidade, capacidade para questionar, relacionamento interpessoal, liderança, adaptação à mudança, persistência, resolução de problemas e tomada de decisão, com médias que variaram entre 5,3 e 6,1, e apareceram em poucas entrevistas.

Algumas competências apresentaram compatibilidade entre as duas fontes de informações, tais como: comunicação oral, trabalho em grupo, espírito crítico, gestão de conflitos, planejamento/organização, cujas médias variavam de 5,6 a 6,5 e apareceram em mais da metade das entrevistas.

Outro dado relevante refere-se às competências cultura geral, apresentação pessoal, assunção de risco e identificação de oportunidades, com médias superiores a 5,0, mas que não foram mencionadas em nenhuma entrevista, ou apenas em uma.

Por outro lado, existe uma maior concordância entre as informações dadas nas entrevistas sobre o tipo de competências desenvolvido no estágio e o grau de desenvolvimento das competências transversais nesse contexto formativo. É o caso das competências com médias superiores a 5,8 que foram mencionadas em mais de 4 entrevistas cada. A exceção reside nas competências atenção ao detalhe, planejamento/acção e criação de laços, que tiveram médias superiores a 6,2, sendo que as duas primeiras não foram citadas em nenhuma entrevista e a última apenas em uma.

Acreditava-se que as competências transversais com médias altas, ou seja, que foram mais desenvolvidas, seriam referenciadas pelos alunos nas entrevistas de modo a contextualizá-las, porém, na prática, os dados apresentados foram outros, o que justifica mais uma vez que usar a abordagem qualitativa para interpretar percepções, atitudes, quer para analisar os posicionamentos críticos e avaliativos em torno de determinada situação, quer para analisar cenários prospectivos, mudanças sociais ou futuros possíveis é o mais adequado (Vieira & Marques, 2014). Em síntese, confrontar essas duas fontes de informações, através de um estudo qualitativo justifica-se pela importância de obter informações mais aprofundadas sobre as percepções, atitudes e representações das competências transversais que foram desenvolvidas no ensino superior e nos estágios curriculares.

## **Conclusão**

É fato que na atualidade a abordagem por competências transversais tanto no contexto educacional como no profissional tem sido muito discutida, já que nem todas as pessoas conseguem exercer o mesmo trabalho durante toda a vida e, desta forma, precisam ter a capacidade de se adaptarem a novas profissões e contextos de trabalho diferentes. Nesse âmbito, as competências transversais assumem um papel importante por serem comuns a diferentes atividades profissionais e transferíveis para o desempenho de várias funções, o que facilita a adaptação e empregabilidade de quem as possui.

Neste estudo ficou claro a avaliação positiva que os alunos do Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação e desenvolvimento Social e Cultural, da Universidade de Lisboa fazem do seu processo académico, no que refere-se ao desenvolvimento de competências transversais e ao contributo dos estágios curriculares como uma oportunidade de as colocar em prática.

As competências transversais destacadas nesta investigação como as mais desenvolvidas na licenciatura e estágios curriculares são comunicação escrita, criação de laços e redes, relacionamento interpessoal, autonomia, planeamento/acção, autoconfiança, motivação e compromisso ético. Contrariamente, as competências menos desenvolvidas referem-se às competências analíticas, numeracia, sensibilização para os negócios, finanças/contabilidade, negociação e línguas estrangeiras.

Se apresentarmos um panorama geral de desenvolvimento das competências transversais por tipologia, o domínio interpessoal e as competências comportamentais foram mais desenvolvidas na licenciatura e 1º ano do Mestrado e as competências analíticas e organização pessoal/métodos de trabalho foram mais desenvolvidas nos estágios curriculares. É possível concluir que, tanto a licenciatura quanto os estágios curriculares tiveram seus contributos no desenvolvimento das competências.

É importante ressaltar que com o Processo de Bolonha os cursos de ensino superior tiveram que encurtar a o primeiro ciclo de cinco para três anos e alguns currículos tiveram que abdicar dos estágios curriculares a favor dos conteúdos curriculares. Este aspeto está patente nas falas de alguns entrevistados que referem a incerteza do domínio de suas competências quando terminam a licenciatura. Aqueles que terminaram a licenciatura e

foram direto para o mestrado corroboram essa afirmação, no sentido de dizerem não saber que tinham algumas competências, pelo fato de nunca terem precisado de as mobilizar. Outros referem que as desenvolveram principalmente nos estágios curriculares e alguns relatam que não atribuíram o real valor no momento da licenciatura, quando tiveram a oportunidade de as desenvolver.

No entanto, ainda que seja indiscutível o papel que atribuem aos estágios para o desenvolvimento das competências transversais, no caso destes estudantes, o grau de desenvolvimento destas competências nos dois espaços de formação não revela diferenças significativas. Nalguns casos, o grau de desenvolvimento é superior no contexto escolar, o que permite relativizar a importância, muitas vezes excessiva que é atribuída aos estágios curriculares.

Como contributo relevante do estudo qualitativo importa destacar as competências transversais que os estudantes avaliam como mais importantes para o desempenho profissional no futuro, mas que estão em déficit no que se refere ao desenvolvimento no ensino superior. É o caso das competências analíticas mencionadas pelos alunos como, sensibilização para os negócios e numeracia e no domínio interpessoal línguas estrangeiras.

É importante ressaltar que alguns dados apresentados no presente estudo coincidem com a pesquisa realizada por Cardoso, Estêvão & Silva (2006), na qual as competências transversais planeamento/organização, a resolução de problemas, o domínio das TIC, o relacionamento interpessoal e a motivação são apresentadas como as mais importantes. Talvez um dos motivos para os estudantes lhes atribuírem mais importância resida no fato de que se tratam de competências essencialmente instrumentais; as competências menos valorizadas são sensibilização para os negócios, negociação, apresentação pessoal e assunção de risco. O mesmo se verifica com os resultados apresentados por Vieira & Marques (2014). Ambos os estudos mostram a importância que os alunos atribuem aos estágios curriculares enquanto espaços privilegiados para o desenvolvimento das competências transversais durante o percurso formativo, e a valorização das competências transversais para o desempenho profissional no futuro com destaque para criatividade e inovação.

O nosso estudo teria sido mais conclusivo e poderia ser mais abrangente se tivéssemos um número maior de participantes, nomeadamente por via da inclusão de estudantes de outros cursos e dos tutores de estágios. Tal facto teria permitido aferir com maior exatidão

sobre a importância dos estágios para o desenvolvimento das competências transversais assim como as percepções dos dois principais atores envolvidos na formação em contexto de trabalho: os estagiários e os tutores

Uma outra limitação decorre da reflexão de Cardoso, Estêvão & Silva (2006) referente ao domínio das competências transversais que segundo eles pode ser estimulado pela realização de atividades de formações específicas, ou mesmo através de experiências não académicas. Nesse sentido, teria sido importante questionar os estudantes sobre a frequência nos cursos de formação e participação em atividades extracurriculares que pudessem ter proporcionado o desenvolvimento das competências transversais.

No entanto, acreditamos na pertinência da pesquisa realizada, uma vez que possibilitou constatar quais são as competências transversais que os mestrandos consideram mais terem desenvolvido e o contributo dos estágios curriculares para esse desenvolvimento. Nesse sentido os estágios curriculares apresentam-se como uma forma de mediar a teoria desenvolvida nas salas de aulas com a prática profissional, de modo a que os alunos saiam mais habilitados e preparados para o mercado de trabalho.

## Referências bibliográficas

Afonso, Natércio. (2005). *Investigação naturalista em Educação- um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA editores.

Amado, João. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Nove questões da investigação qualitativa*. Porto: Porto editora.

Bardin, Laurence. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, E.M.R. (2013). *Estágios: Oportunidade ou Oportunismo? – Perspectivas* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, UMinho. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28144/1/Eliana%20Maria%20Rodrigues%20de%20Barros.pdf>

Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). *Educação é a Base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Bolhão, A.F. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários: estudo de caso numa instituição de ensino superior* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra. Recuperado de [repositorio.ismt.pt/handle/123456789/321](http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/321)

Cardoso, C.C, Estêvão, C.V, Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior*. Guimarães: TecMinho.

Caires, S. & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.13 (2), pp.219-241.

Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem, UM.

Comissão Europeia (2007). *Competências Essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Comissão Europeia. Ano Letivo 2006. Luxemburgo.*

Canário, R. (2000). *Educação de adultos- um campo e uma problemática.* Lisboa: Educa

Fleury, M.T.L., Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC, edição especial*, 183-196.

Fleury, M.T.L., Fleury, A. (2007). *Estratégias empresariais e Formação de competências - Um quebra-cabeça- Caleidoscópio da Indústria Brasileira.* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

Gomes, J. (1999). As competências transversais. *Contributos para uma cartografia das competências transversais: construção do real ou mito? Evolução das qualificações e diagnóstico das necessidades de formação.* Lisboa: INOFOR. p.5-14

Hargreaves, Andy (2003). O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora

Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva.* Porto: Edições ASA

Kovács, I. (2006). Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 52, 41-65.

Kovács, I. (1993). Qualificação, formação e empregabilidade. As metamorfoses do emprego.

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais.* Porto Alegre: Artmed.

Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas- resposta a 80 questões.* Portugal: Edições Asa

Le Boterf, G. (2006). Avaliar a competência de um profissional - Três dimensões a explorar. *Reflexão RH* (junho 06), 60-63. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>



Lopes, H., & Suleman, F. (2000). *Estratégias empresariais e competências – chave*. Lisboa: OEFP.

Moreno, M.L.R. (2006). De la Evaluación a la Formacióm de Competencias Genéricas: aproximación a um modelo. *Revista Brasileira de orientação profissional*, 7 (2), 33-48. Recuperado de <file:///C:/Users/dospr/Documents/mestrado/Seminário%20de%20Investigação%20e%20projeto/Revista%20brasileira%20de%20orientação%20profissional.pdf>

Mulder, M. (2007). Competência – essência e utilização do conceito em ICVT. *Revista Europeia de formação profissional*, (40),5-23.

Nunes, L. (2002). Competências morais no exercício da enfermagem “Cinco estrelas”. *Nursing*, nº 171, 8-13.

Pacheco, S. & Rosa, D. (2009). Importância do desenvolvimento de competências éticas na formação em enfermagem. *Nursing*, ano 21, (242), 8-13

Parente, C. (2008). *Competências: Formar e gerir pessoas*. Porto: Edições Afrontamento

Perez, M. (2005). Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa. *Dossiê temático: trabalho e educação*, 57-64. Recuperado de [periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/400/430](http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/400/430)

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed

Perrenoud, P. (2000). Novas competências profissionais para ensinar. In Boterf, G, *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (11-21). Porto Alegre: Artmed

Pinto, R.M.P. (2013). *Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior: Perspectivas dos estudantes e dos supervisores de estágio* (Dissertação de mestrado). Universidade da Beira Rio, Covilhã. Recuperado de <file:///C:/Users/dospr/Documents/mestrado/Seminário%20de%20Investigação%20e%20projeto/aquisicao%20e%20desenvolvimento%20de%20competencias%20transversais.pdf>

Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (2013). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Portugal: Gradiva.

Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. São Paulo: Artmed Editora.

Rocha-de-Oliveira, S. & Piccinini, V.C. (2012). Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. *RAM, REV. ADM. MACKENZIE*, v.13 (2), 44-75. Recuperado de [www.scielo.br/pdf/ram/v13n2/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ram/v13n2/03.pdf)

Saraiva, M., Casa Novas, J., Roberto, J. & Reis, E. (2008). O Processo de Bolonha e o desafio da empregabilidade. *Revista TOC*, 94, 46-50. Recuperado de: [http://www.otoc.pt/downloads/files/1200684777\\_46a50\\_gestao.pdf](http://www.otoc.pt/downloads/files/1200684777_46a50_gestao.pdf)

Seco, G., Filipe, L., Pereira, P. & Alves, S. (2009). Transição para o mercado de trabalho: Competências pessoais e sociais. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 1375 – 1390. Retirado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c97.pdf>

Serviço Nacional de aprendizagem Industrial-SENAI (2002). *Metodologia – Elaboração de Perfis Profissionais*. Brasília: SENAI

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (2008). *Competências Transversais*. Volume 8. Brasília: Educação Profissional para a Nova Indústria.

Silva, P.A.G. (2008). *Competências transversais dos licenciados e sua integração no mercado de trabalho* (Tese de mestrado). Universidade do Minho, Minho. Recuperado de <file:///C:/Users/dospr/Documents/mestrado/Seminário%20de%20Investigação%20e%20projeto/teses/Competencias%20Transversais%20dos%20licenciados%20e%20sua%20integração%20no%20mercado%20de%20trabalho.pdf>

Silva, I.C.D.B. (2013a). *Construção de competências transversais no sector das telecomunicações* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperado de <file:///C:/Users/dospr/Documents/mestrado/Seminário%20de%20Investigação%20e%20projeto/competencias/Inês%20Silva%20-%20competências%20transversais.pdf>

Silva, R., & Nascimento, I. (2013). Transição do Ensino Superior para o Mundo do Trabalho: As competências transversais enquanto património imaterial a capitalizar na vida ativa. *XV Congresso internacional de Galícia e Norte de Portugal de formação para o trabalho*.1-10. Retirado de:

[http://www.observatoriodecompetencias.pt/files/9414/0598/2881/OURENSE\\_Transicao\\_do\\_Ensino\\_Superior\\_para\\_o\\_Mundo\\_do\\_Trabalho\\_RSSIN.pdf](http://www.observatoriodecompetencias.pt/files/9414/0598/2881/OURENSE_Transicao_do_Ensino_Superior_para_o_Mundo_do_Trabalho_RSSIN.pdf)

Spink, M.J. (Orgs.), M.,B. & P.,C. A.F. & L.,H. & M.,L.Y.L. & S., M.J.P. & P., O.G. & S.,P. & F., R., M. & M., V.M (2013). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: centro edelstein de pesquisas sociais

Tomasi, A (org), Heijden, B.V.D., Dugué, E., Sulzer,E., Barbier, G., Roche, J., et al. (2004). Qualificação ou Competência? In A. Tomasi, *Da Qualificação à Competência - pensando o séc. XXI*. (pp. 143-157). São Paulo: Papirus.

Vieira, D.A, & Marques, A. (2014). *Preparados para trabalhar*. Porto: Consórcio Maior Empregabilidade/Forum Estudante.

Vieira, D. A., Caires, S. & Coimbra, J. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 12 (1).

Zanta, K.M., Urbina, L.M.S. (2008). Competências: reflexões sobre tipologia e inter-relações. *Anais do 14º Encontro de iniciação científica e pós- graduação do ITA – XIV ENCITA*, 1-7. Recuperado de [www.bibl.ita.br/xivencita/MEC11.pdf](http://www.bibl.ita.br/xivencita/MEC11.pdf)

Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

Zarifian, P. (2003). *O modelo de competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas* (2ª ed.). São Paulo: Senac.

Wood Jr., T. (1992). Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. *Revista de Administração de Empresas*, 32(4), pp. 6-18.

Yin, R.K. (2005). *Estudo de Caso – planejamento e métodos*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman

# ANEXO 1. Pedido de parecer enviado a Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa com o projeto de investigação em educação e formação.

## Pedido de parecer à Comissão de Ética sobre projetos de investigação em educação e formação

Nota: Faça *download* deste formulário, preencha-o, imprima-o, assine-o e envie-o para o email [cdetica@ie.ulisboa.pt](mailto:cdetica@ie.ulisboa.pt). Todos os itens são de preenchimento obrigatório, à exceção daqueles que incluem a indicação (se aplicável).

### 1. Aspetos gerais do projeto

1.1. **Título:** *Formados e Informados?* O papel dos estágios curriculares no desenvolvimento das competências transversais

1.2. Doutorando ou Mestrando (se aplicável)

Mestrando: Mestrado em Educação e Formação

Email:

1.3. Orientador (se aplicável)

Orientadora: Natália Alves

Email: [nalves@ie.ulisboa.pt](mailto:nalves@ie.ulisboa.pt)

1.4. Investigador principal (não aplicável)

Catarina dos Santos Prado

Email: [dospradocatarina@campus.ul.pt](mailto:dospradocatarina@campus.ul.pt)

1.5. Membros da equipa (não aplicável)

1.6. Duração: setembro 2018 / outubro 2019

1.7. Fonte de financiamento (não aplicável)

Própria

1.8. Diferenciação do pedido:

☒ Mestrado

☐ Doutoramento

☐ Projeto com pedido de financiamento

☐ outro. Qual?

Indique a área de especialização em que se insere o projeto de investigação.

Mestrado em Educação – Organização e Gestão da Educação e da Formação

### 2. Fundamentos e metodologia

2.1. Problema, objetivos ou questões de investigação.

(2500 caracteres com espaço, no máximo)

A grande questão, parte do princípio de que, em uma sociedade em constante mudança, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma necessidade de todos os cidadãos. Assim, desenvolver competências, é uma ferramenta necessária para ter êxito no mundo laboral em constante mudança.

Nesse contexto, as competências transversais assumem um papel importante, uma vez que permitem aos indivíduos agir em diferentes tarefas profissionais, gerindo atributos relacionais e pessoais na operacionalização da atividade laboral, em particular da vida em sociedade em geral.

No contexto profissional é notória a necessidade entre a mediação do conhecimento adquirido na formação e a prática profissional, onde surge cada vez mais a necessidade de trabalhar as competências transversais como ferramenta para essa transição. Cardoso, Estêvão & Silva (2006), corroboram dessa ideia, onde colocam as competências transversais como a necessidade

de melhorar a preparação dos jovens com vista à inserção profissional, num mercado de trabalho cada vez mais sujeito a mudanças constantes.

Essa tendência, no mundo das organizações, tem implicações no sistema de educação e formação, nomeadamente no Ensino Superior, o que provocou algumas mudanças no ensino português. Com o Processo de Bolonha, a ênfase no ensino das competências é contemplada, sendo uma questão crítica e central em toda a Europa, o que promoveu algumas mudanças na organização do trabalho dos alunos. Os estágios curriculares são apresentados como uma das formas que contribuem para o desenvolvimento das competências transversais no Ensino Superior.

Desta forma, propomo-nos, com esta investigação responder à seguinte pergunta: Que competências transversais são desenvolvidas pelos estudantes do Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação e Desenvolvimento Social e Cultural, da Universidade de Lisboa, que realizam estágios curriculares no ano letivo 2018-2019?

De forma a compreender melhor esse processo, desdobrou-se a problemática, nos seguintes objetivos de investigação:

- Identificar as competências transversais desenvolvidas pelos alunos durante os estágios curriculares.
- Conhecer as competências transversais, que segundo os alunos, foram importantes para o desempenho do estágio curricular.
- Conhecer as competências transversais, que segundo orientadores de estágio, foram desenvolvidas pelos alunos durante a realização dos estágios curriculares.

## 2.2. Metodologia: participantes, instrumentos de recolha de dados e procedimento.

(4500 caracteres com espaço, no máximo)

A investigação, parte da visão do paradigma fenomenológico-interpretativo, que tem como aspecto central na investigação a compreensão das intenções e opiniões que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que se colocam. O investigador interpretativo tem como principal interesse a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar (Amado, 2013). Nesse estudo procede-se a compreensão das competências transversais, que os alunos do Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação e Desenvolvimento Social e Cultural, desenvolveram nos estágios curriculares, no ano letivo 2018-2019.

Nesse sentido, recorre-se a uma abordagem qualitativa, já que é possível compreender as experiências dos sujeitos sob investigação e o modo como estes interpretam estas experiências. Em suma, visa a aquisição de um conhecimento interpretativo do fenómeno - o desenvolvimento das competências transversais, nos estágios curriculares – mediante processos de compreensão integrada da realidade.

Para a concretização da pesquisa, optou-se por um estudo naturalista do tipo descritivo, e o estudo de caso, como a estratégia de investigação.

A preferência pelo estudo de caso é sustentada pelo facto de que este investiga um fenómeno contemporâneo, dentro do seu contexto de vida real (Yin, 2005). Trata-se de um estudo de caso, com propósito descritivo, já que nesta investigação o fenómeno estudado reporta-se às competências transversais desenvolvidas pelos estudantes de mestrado através dos estágios curriculares.

Para a realização do estudo empírico, a técnica de recolha de dados será a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. Com a pesquisa, será feita uma revisão da literatura sobre o tema, de modo a discutir os conceitos de competência e competências transversais, bem como o papel dos estágios curriculares no desenvolvimento das competências transversais. Já a entrevista semiestruturada, tem como objetivo recolher as informações junto de duas fontes:

- Os alunos do Mestrado, com o objetivo de verificar quais foram as competências transversais desenvolvidas, e as consideradas mais relevantes para o desempenho dos estágios curriculares;
- Os coordenadores de estágio, com o intuito de conhecer as competências transversais que mais valorizam e aquelas que consideram que mais são desenvolvidas pelos alunos, durante a realização dos estágios curriculares.

Os entrevistados serão os estudantes do Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação e Desenvolvimento Social e Cultural, da Universidade de Lisboa, que realizam estágios curriculares no ano letivo 2018-2019 e os coordenadores de estágio desses alunos.

Para viabilizar as entrevistas será feito contato direto, primeiramente com os alunos de mestrado, devido a facilidade de

comunicação, explicando os objetivos da entrevista e da pesquisa, e solicitando o agendamento. Através deste primeiro contato, será possível a comunicação com os orientadores de estágio, mediante as informações fornecidas. Esse contato, se dará via e-mail ou por telefone, que constará dos objetivos da pesquisa, os motivos que levam o entrevistado a participar, bem como a utilização dos dados e à garantia ao anonimato. Após a confirmação, será agendado a entrevista nos locais de estágio.

### 3. Questões de ordem ética

A investigação em educação deve orientar-se por princípios éticos que podem ter a ver com os participantes, com a comunidade de investigadores e com a sociedade em geral. Assim, todo o projeto de investigação deve apresentar um ponto com a explicitação de procedimentos éticos, mesmo que esteja centrado apenas na análise de documentos. Responda às questões que em seguida se apresentam.

3.1. O projeto apresenta um ponto com explicitação de procedimentos éticos?

Sim (X) Não ☐

3.2. O projeto inclui a recolha de informação na escola, presencialmente ou recorrendo a formas indiretas (por exemplo a internet), para obter respostas de alunos, professores ou funcionários?

Sim ☐ Não (X)

Explicita como procedeu ou irá proceder.

3.3. O projeto envolve a recolha de *dados pessoais sensíveis*, isto é, informação referente a convicções filosóficas ou políticas, filiação partidária ou sindical, fé religiosa, vida privada, origem racial ou étnica, saúde, vida sexual, ou dados genéticos?

Sim ☐ Não (X)

Explicita como procedeu ou irá proceder.

3.4. O projeto foi ou vai ser submetido à *Direção Geral de Educação* (DGE)?

DGE: Sim ☐ Não (X)

3.5. Os participantes foram ou vão ser previamente informados acerca do processo de recolha de dados, mesmo que a investigação impossibilite a sua identificação?

Sim (X) Não ☐

Explicita como procedeu ou irá proceder:

Ao serem convidados a participar do estudo, os alunos e coordenadores de estágio, serão informados dos objetivos do estudo e da entrevista, tempo esperado de duração, bem como da garantia ao anonimato.

3.6. O projeto garante o consentimento informado, oral ou escrito, dos participantes e dos seus representantes legalmente autorizados, no caso de serem menores de idade?

Sim (X) Não ☐

No ato da realização da entrevista, será entregue aos participantes o Consentimento Informado, o qual será assinado e guardado pelo investigador durante o processo de pesquisa. Um exemplar de consentimento informado em anexo.

3.7. O projeto assegura o anonimato e a privacidade dos participantes?

Sim (X) Não ☐

Explicita como procedeu ou irá proceder:

Apenas o pesquisador terá conhecimento dos nomes reais dos participantes e todos os nomes reais serão substituídos por uma sigla, composta por letras e algarismos na transcrição das entrevistas e tratamento dos dados. Não serão utilizadas quaisquer referências que permitam ainda que indiretamente a identificação dos participantes.

3.8. O projeto respeita a proteção dos participantes, garantindo que a utilização dos dados se situe exclusivamente no âmbito da investigação ou formação?

Sim (X) Não ☐

Explicita como procedeu ou irá proceder:

De acordo como consta no Consentimento Informado, a investigadora compromete-se a utilizar os dados recolhidos exclusivamente no âmbito da investigação.

3.9. O projeto garante a proteção dos dados, quer durante quer após a conclusão do trabalho de investigação?

Sim (X) Não ☐

Explicita como procedeu ou irá proceder:

Os dados serão tratados somente pelo investigador e destruídos após 3 anos.

3.10. O projeto utiliza instrumentos de autores próprios, que foram contactados e autorizaram a sua utilização?

Sim ( ) Não (X)

Explicita como procedeu ou irá proceder.

**4. Coloque em anexo os instrumentos de recolha de dados, utilizados ou a utilizar (inquérito por questionário, guião de entrevista), caso já estejam elaborados.**

Os instrumentos de recolha de dados serão elaborados no decorrer da realização do presente estudo.

#### **5. Outras informações**

Caso considere oportuno, inclua outras informações relevantes, de ordem ética (1000 caracteres com espaço, no máximo):

**Data:**

**Assinatura** do Doutorando ou do Mestrando (se aplicável)

---

**Assinatura** do Orientador (se aplicável)

---

## ANEXO 2: Termo de Consentimento Informado

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, abaixo assinado, declaro que estou disposto/a a participar na investigação:

#### **Formados e Informados? O papel dos estágios curriculares no desenvolvimento das competências transversais**

Declaro a minha disponibilidade para cada um dos seguintes aspetos:

- Participarei no estudo dando uma entrevista.
- Antes de iniciar a entrevista fui informado/a sobre a investigação e tive tempo para pensar sobre a minha contribuição e participação. Tive ainda a possibilidade para colocar qualquer tipo de questão previamente à entrevista.
- Compreendo que não há qualquer obrigação na minha participação neste estudo. Sei que a minha participação é inteiramente voluntária.
- Estou consciente que não sou obrigado/a a falar acerca de nenhum assunto que eu não queira.
- Concordo que minha participação neste estudo será gravada (áudio) e transcrita. No entanto, se eu me sentir desconfortável, a qualquer momento posso pedir que o equipamento de gravação seja desligado. Sei que os dados serão tratados anonimamente durante todo o processo de investigação. Todos os documentos (áudio e escrito) serão mantidos seguros e depois apagados/destruídos de acordo com a lei nacional de proteção de dados. Será assegurado o livre acesso aos resultados da investigação.
- Compreendo que sou livre para desistir da entrevista e/ou retirar o meu consentimento a qualquer momento, mesmo após a conclusão da entrevista, sem ter que explicar ou dar uma razão para tal e que isto não me trará nenhum tipo de consequências.

**Concordo em participar no estudo do projeto de investigação *Formados e Informados? O papel dos estágios curriculares no desenvolvimento das competências transversais***

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Data



### **ANEXO 3. Grelha para avaliar o grau de desenvolvimento das competências transversais no Ensino Superior e nos estágios curriculares entregue aos alunos**

#### **Competências transversais**

Assinale o grau de desenvolvimento de cada uma das seguintes competências transversais, durante a licenciatura e o 1º ano de Mestrado, por um lado, e o estágio curricular, por outro, de acordo com a seguinte escala:

1 (nada desenvolvida), 2, 3, 4, 5, 6, 7 (bastante desenvolvida)

Nº	Competências transversais	Licenciatura e 1º ano de Mestrado	Estágio Curricular
1	Domínio das TIC		
2	Comunicação oral		
3	Comunicação escrita		
4	Trabalho em grupo		
5	Orientação para o cliente		
6	Resolução de problemas		
7	Numeracia		
8	Línguas estrangeiras		
9	Autonomia		
10	Adaptação à mudança		
11	Inovação/criatividade		
12	Liderança		
13	Recolha e tratamento de informação		
14	Planeamento/organização		
15	Conviver com a multiculturalidade/diversidade		
16	Espírito crítico		
17	Compromisso ético		
18	Sensibilidade para os negócios		
19	Tolerância ao stress		
20	Autoconfiança		
21	Cultura geral		
22	Finanças/contabilidade		
23	Atenção ao detalhe		
24	Influência/persuasão		
25	Capacidade para questionar		
26	Capacidade para ouvir		
27	Relacionamento interpessoal		
28	Planeamento-acção		
29	Negociação		
30	Apresentação pessoal		
31	Iniciativa		
32	Persistência		
33	Autocontrolo		
34	Tomada de decisão		
35	Motivação		
36	Gestão de conflitos		
37	Motivação dos outros		
38	Criação de laços/redes		
39	Assunção de risco		
40	Desenvolvimento dos outros		
41	Identificação de oportunidades		

